

Australian Journal of Scientific Research



No.2. (6), July - December, 2014

“Adelaide University Press”

2014



Australian Journal of Scientific Research

No.2. (6), July-December, 2014

VOLUME III

“Adelaide University Press”

2014

Australian Journal of Scientific Research, 2014, No.2.(6) (July-December). Volume III. "Adelaide University Press". Adelaide, 2014. - 932 P.

Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus.

Source Normalized Impact per Paper (SNIP): 3.756

SCImago Journal Rank (SJR): 3.885

Editor-in-Chief: **Prof. Melissa Kane, D. S. Sc. (Australia)**

Executive Editor: **Prof. Robert Armer, D. L. S. (Australia)**

Technical Editors: **Julia Rae, Tom River (Australia)**

Editors:

Prof. David Lim, D. Sc. (Australia)

Prof. Adelaide Field, D. S. Sc. (New Zealand)

Prof. Christian Mills, D. G. S. (Australia)

Prof. Thomas Reid, Ed.D. (Canada)

Prof. Robert Corman, D.Phil. (UK)

Prof. Edvard Lenders, D. Hum. Litt. (Australia)

Prof. Richard Dixon, D. Litt. et Phil. (UK)

Prof. John Williams, D. Litt. (USA)

Prof. Andrew Gordon, D. Litt. (UK)

Prof. Emma Allen, Ed.D. (Australia)

Prof. Denis Cumming, Ed.D. (UK)

Prof. Leslie Bragg, Psy. D. (Canada)

Prof. Paul Bryant, Psy. D. (UK)

Prof. Stiven Gellar, Ed.D. (UK)

Prof. Linda Graves, Psy. D. (USA)

Prof. Sara Bullock, Psy. D. (USA)

Prof. Gregori Davis, D. C. L. (Australia)

Prof. Semyuel Raymond, S. J. D. (USA)

Prof. Norman Green, D. S. Sc. (UK)

Prof. Nina Harvey, D.F.A., (USA)

Prof. Selina Graham, D. A., (Australia)

Prof. Piter Campbell, D. Litt. et Phil. (UK)

Prof. Kevin Berrington, D. S. Sc. (UK)

Contents

Education

| | |
|---|-----|
| <i>Helen Abadzi</i> Education for All in Low-Income Countries: A Crucial Role for Cognitive Scientists..... | 7 |
| <i>M. Morris, G. Donohoe and M. Hennessy</i> The Fall and Rise of Medical Students' Attitudes to Communication Skills Learning in Ireland: A Longitudinal Approach | 31 |
| <i>Alexander Ratsul</i> Indicators of Systemic Development of Future Social Pedagogists' Informational Culture..... | 43 |
| <i>Anna Latysheva, Irina Getashvili, Anatoly Razumov, Svetlana Zhmaeva</i> The development of agriculture education by the example of Perm region..... | 49 |
| <i>Anton Zakharov</i> Diagnostics of formation of pedagogical high school students' forecasting skills..... | 57 |
| <i>Antonina Brazhnikova</i> Morality and learning motivation of students: psychological aspect | 63 |
| <i>Winnie Mucherah and Andrea D. Frazier</i> How Teachers Perceive Their Classroom Environments and Student Goal Orientation: A Look into High School Biology Classrooms in Kenya..... | 71 |
| <i>Abduladjan Begmatov</i> Psychology of reincarnation | 93 |
| <i>Valentina Dolgova</i> System of conditions and factors in the formation and development of individual readiness to innovate..... | 97 |
| <i>V. Tsyrenova, E. Mironova</i> The development of human culture of students by means of mathematics..... | 107 |
| <i>Galyna Gandzilevska</i> Psychological ideas of the development of patriotism in the versed "Testament" of Dm. Nytchenko..... | 111 |
| <i>Olga Grinova</i> Existential and personal strategies of personality self-design research..... | 117 |
| <i>G. Adekola</i> Traditional Apprenticeship in the Old Africa and Its Relevance to Contemporary Work Practices in Modern Nigerian Communities..... | 121 |
| <i>Elena Ignateva</i> Pedagogical management of a student educational activity at a modern university | 133 |
| <i>Svetlana Elovskaya, Natalia Smagina</i> The gradual development of cognitive activity of schoolchildren in additional education | 138 |
| <i>Iryna Astremska</i> Supervision model as an effective method of the practical training..... | 144 |
| <i>Irina Gorshkova</i> Stage-by-stage formation of mental acts while teaching essay writing..... | 147 |
| <i>Irina Kosterina, Yuliya Chaplygina</i> Genesis of the concept of "pedagogical support of the individual in education" | 154 |
| <i>Aleksandr Kondrashin, Irina Churilina</i> About some results of the research capabilities of the virtual educational environment of high school teachers..... | 158 |
| <i>Irina Shubina, Anatoliy Zavrashin</i> Competence approach to education: from theory to practice | 164 |
| <i>Lyudmila Kolesnik</i> Problematisation in foreign language teaching..... | 171 |
| <i>G. Krasnoshchekova</i> Fundamentalization of foreign languages education in higher technical schools. | 176 |
| <i>Ajogbeje Oke James and Borisade Fidelis Tunde</i> Cognitive Entry Characteristics and Semester Examination Scores as Correlates of College Students' Achievement in Mathematics..... | 184 |
| <i>Ludmila Zemlyachenko</i> Diagnostics the legal culture of younger schoolchildren | 198 |
| <i>Svetlana Korlyakova, Lyudmila Filimonyuk, Victoria Burljaeva</i> Training of teachers in the system of additional education of high school | 210 |
| <i>Maksim Basin, Sergey Khaidov</i> Psychological characteristics of marginal persons in difficult life situations | 216 |
| <i>Myroslav Savchyn</i> Fundamental spiritual abilities of a personality..... | 225 |
| <i>Wang Ping</i> Change and Development: A Case Study of the Implementation of Mandarin Chinese into the UK School Timetable..... | 231 |

| | |
|---|-----|
| <i>Nataliya Denisova</i> Teaching academic works formatting in accordance with international practice and student professional specialization..... | 243 |
| <i>Nataliia Gagina, Valentyna Borysenko</i> Learner autonomy in distance learning of high school..... | 258 |
| <i>N. Sigacheva, A. Mukhametdinova</i> Sources and modern researches of the pedagogical technology of concentrated teaching..... | 264 |
| <i>Nataliya Bogdanova</i> Dynamics of the process of personal changes of the subject and its relationship to the psychological defenses..... | 267 |
| <i>Nataliya Ignatieva, Elena Lisenkova</i> Stages of development of the higher education system in Russia in the framework of globalization of world educational space | 273 |
| <i>Nataliya Stepanova</i> Problems of teaching parents to psychological support for autistic children | 283 |
| <i>Natalia Shulga</i> Synergistic approach to education..... | 289 |
| <i>Petr Nikitin, Alevtina Melnikova, Irina Fomin, Rimma Gorokhova</i> Methodical design features educational portals..... | 296 |
| <i>R. Animasahun</i> Teaching Thinking: Using a Creativity Technique for the Eradication of Truancy among Students to Enhance the Success of Universal Basic Education in Nigeria | 302 |
| <i>Olga Gnevek</i> Qualitative changes of speech-thinking mechanism in the process of functioning..... | 320 |
| <i>Olga Kalinichenko</i> Regional specificity of social capital of Russian Youth | 328 |
| <i>Olha Kostyuk</i> The course “Gender Studies” as a means of gender education of senior high school students in Canada (province Ontario) | 336 |
| <i>Olga Osokina</i> The evolution of forms and the development of system of state and non-state universities before the revolution of 1917 in Russia | 343 |
| <i>Leonid Burlachuk, Nadejda Zhiyenbayeva, Olga Tapalova</i> Achievement motivation as a driving force of cognitive activity..... | 361 |
| <i>O. Trescheva</i> Psychological Image of the Winning Athlete | 369 |
| <i>B. A. Akuegwu and F. D. Nwi-ue</i> Application of Knowledge Management Skills in University Administration in Nigeria: Evidence from Heads of Departments..... | 375 |
| <i>Igor Popovych</i> Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person..... | 393 |
| <i>Ruslan Kubanov</i> The content of training future specialists in economy: views of contemporary Ukrainian scientists..... | 399 |
| <i>Svitlana Voronova</i> Some leadership aspects in educational manager’s work with public organizations..... | 405 |
| <i>Myroslav Savchyn</i> Fundamental spiritual abilities of a personality..... | 411 |
| <i>Saule Tulbasieva</i> Theoretical and methodological foundations education in the distance learning..... | 417 |
| <i>Svetlana Kalashnikova</i> Reflective component of Creating Readiness for Professional Self-Actualization of a Russian Higher Educational Institutions’ Instructor..... | 421 |
| <i>Galina Akhmetzhanova, Svetlana Potemkina</i> Future student experimental skills formation methods during laboratory classes on natural sciences..... | 427 |
| <i>Sergei Alekseev, Yuliya Alekseeva</i> Social-pedagogical conditions of the cadets pedagogical training efficiency increasing for preventive activity..... | 431 |
| <i>Serhiy Klymchuk</i> Elements of hypertext markup language HTML5..... | 437 |
| <i>Owodunni Ayanda Samuel and Ogundola Ilesanmi Peter</i> Gender Differences in the Achievement and Retention of Nigeria Students Exposed to Concept in Electronic Works Trade through Reflective Inquiry Instructional Technique | 446 |
| <i>Gera Tetiana</i> Development of the creative potential of future teachers through creativity training | 460 |
| <i>Tetiana Stratan-Artyuskova</i> Creative and performing training of teachers musical art in measurement humanistic paradigm | 466 |
| <i>Yury Neduzhko</i> The education system of Ukrainian diaspora in the West (middle of 40th – 80th years of twentieth century) | 470 |
| <i>Yana Korneeva, Natalia Simonova</i> Professional qualities of fly-in-fly-out workers in oil and gas companies in the Arctic..... | 488 |

Tatyana Babushkina, Viktor Lobzarov

Traditions and innovations in the Russian education..... 500

Philology

Faezeh Nemat and Khalil Motallebzadeh

Input Flooding: A Factor to Improve Iranian Pre- Intermediate EFL Learners' Structural Accuracy..... 511

Alexey Chukhno

Modal verbs as means of strengthening/weakening of indirect directives 523

Alla Martynyuk

Causes of communicative failures within cognitive framework..... 531

Alfiya Yusupova

A Study on Tatars in Chinese Society and Language Features 538

Anna Kononenko

The linguistic analysis of the shortenings..... 546

Makhfuza Baidildinova

Contrastive analysis of precious gems names in English, Russian and Kazakh languages..... 566

Anastasiya Tikhomirova, Olga Bogatyreva, Andrey Bogatyrev

Emotionally aggressive and 'vulnerative' text rhetorics uncovered in the light of interpretative expertology..... 572

Viktor Drebet

Generation of nouns with case roles in the contemporary German language prose 590

Olga Nikolaeva, Vladimir Burunsky

Main cases of substitution of the conjunctive mood by the indicative mood in the modern Italian language..... 603

Galina Bestolkova

The impact of social factors on language vocabulary based (on material of English and Spanish)..... 610

Elena Bolotova

Negative constructions as a means of subjectivation narrative text of the memoirs of Andrei Konchalovsky..... 616

Je. V. Jemeljanova

Viewing lingo cultural features of authentic missed in the process of interpreters training..... 625

Ilgam Failevich Fattakhov

Musa Jalil in journalism of Gazi Kashshaf 631

Irina Vysotskaya

The Substantivization in the Modern Russian Language: a new look 636

Liudmila Vorobjeva, Zheng Yang

London text formation in the documentary literature of the first third of the twentieth century 643

Maria Novak

Phraseological Units of the New Testament Origin In Russian National Corpus..... 651

Nataliya Lemish

Causal Complex Dominants Semantics in English and Dutch: a Comparative Study..... 656

Nurgali Sizdikbaev

L. Tolstoy for M. Auezov: myth-poetic aspect..... 664

Nadezhda Obvinceva

Linguistic analysis of the concept 'relation' in russian and english languages..... 668

Nina Semenova

The "Free Novel" Code in The Gift by V. Nabokov 674

Oksana Gavrilova

Proper names in the poem idiolect M.I. Tsvetaeva (your own name)..... 685

Sevinj Aliyeva (Askerova)

Opposition and interaction of the azerbaijani literary language and dialects summary 691

Sergei Balakin

Propositional basis of formation of prefixed verbs in French and Portuguese 697

T. Gaydukova

Reflection of the relevant phenomena of reality in the language (evidence from the colour names of anthropocentric sphere in the German)..... 706

Nelly Trofimova, Svetlana Kiselyova

The role of smell when the constitution of meaning (based on the novel of P. Süsskind "Perfume")..... 716

Vera Boguslavskaya

Linguistic purism in media in context of nationalism and patriotism..... 723

Philosophy

Andrey Kochetkov, Pyotr Fedotov

About articles of belief in the natural and exact sciences (part 1) 730

Andrey Kochetkov, Pyotr Fedotov

About articles of belief in the natural and exact sciences (part 2) 742

Andrey Kochetkov, Pyotr Fedotov

About articles of belief in the natural and exact sciences (part 3) 750

| | |
|--|-----|
| <i>Anna Berezina</i> | |
| The process of the leveling of values as the reason for the weakening of ethnic identity | 736 |
| <i>V. Vonog, T. Zhavner</i> | |
| Shamanism in the modern society in Siberia | 769 |
| <i>Galina Mironov</i> | |
| The views of Leo Tolstoy on art and artistic expression in the Comedy “The Fruits of enlightenment” | 777 |
| <i>Georgy Morgunov</i> | |
| Methodological culture of creativity | 783 |
| <i>Elena Tytar</i> | |
| Modern symbolist cultural landscape of Slobozhanshchina: the new modernism philosophicality of Michael Yogansen and Les’ Kurbas | 791 |
| <i>Elizaveta Savrutskaya, Alexander Nikitin, Dmitry Semenov</i> | |
| Traditions and innovations in preserving humanitarian values | 797 |
| <i>Iryna Mysyk</i> | |
| The Philosophical Aspect of the Punishment and Responsibility | 802 |
| <i>Olga Kutsos</i> | |
| Psychological testing as a method for study of the national mentality | 809 |
| <i>Nataliya Pustovit</i> | |
| Western and Non-Western worlds: prospects of a dialogue | 815 |
| <i>Oleg Efimov</i> | |
| About the concept of function | 822 |
| <i>Olga Soldatenkova</i> | |
| The relationship of light, Holiness, and word in the Russian Orthodox tradition | 828 |
| <i>Vladyslav Sylva</i> | |
| To the Problem of Theoretical and Methodological Basis for the Research of the Community Role in Social Transformations | 834 |
| <i>Svetlana Sumchenko, Tatiana Kravchenko</i> | |
| The Industry of High Technologies as a problem of Modern Philosophical Discourse | 841 |
| <i>Sergey Ustinkin, Ekaterina Rudakova, Dmitry Semenov</i> | |
| The Problem of Transformation of Traditional Islam in Russia | 847 |
| <i>R. B. Kvesko, S. B. Kvesko, V. B. Chasanova, S. E. Kvesko</i> | |
| Introduction of the principles of quality management system in educational institution | 852 |
| <i>Tetiana Kornisheva</i> | |
| The experience of choral art in Ukraine in the second half of the twentieth century and in the years of independence | 857 |
| <i>Nadeshda Tsepeleva</i> | |
| Body - the object or subject of medicine and bioethics? | 865 |
| <i>Shanna B. Lane, Buyan B. Lane</i> | |
| Interpretation of games and game elements in national choreography Tuvinians | 868 |
| | |
| Sport | |
| <i>Zdravko Arakchiyski</i> | |
| Comparison of estimated PWC170 by bicycle ergometer test and modified step test | 874 |
| <i>A.R. Madyarov, S.S. Chinkin, I.H. Vahitov</i> | |
| Adaptation of the athletes to the highlanders | 879 |
| <i>Grygoriy Gryban, Victor Romanchuk, Pavlo Tkachenko</i> | |
| Teaching students a positive attitude to the educational process of physical training | 884 |
| <i>E. Prytkova, S. Surmina, G. Ushanov, E. Gorina, A. Surnin</i> | |
| Peculiarities of creating the motives for physical education and sport in schoolgirls | 890 |
| <i>Erlan Seisenbekov, Adilbay Tastanov, Gauhar Abdikarimova</i> | |
| National Games as part of Variation and means of educating young people in the learning process of educational institutions | 895 |
| <i>Irina Churilina, Elena Egorova, Alexey Musakin, Polina Bavina</i> | |
| Key features of educating managers for the HoReCa industry: theory and practice | 901 |
| <i>Natalya Stepanova, Natalya Svyatova</i> | |
| Major trends in health status of the Republic of Tatarstan | 914 |
| <i>Olha Zhdanova, Ljana Shevtsiv, Lyubov Chekhovska</i> | |
| Changes of antropometric indicex of high school students because of shaping influence during physical education classes | 921 |
| <i>Taras Osadtsiv, Valentina Sosina</i> | |
| Integrated control of young dancers’ technical indices and physical fitness at the preliminary basic training stage | 926 |

Education

Helen Abadzi^{1}*

¹*World Bank, Washington DC, USA*

Education for All in Low-Income Countries: A Crucial Role for Cognitive Scientists

ABSTRACT

Donor funding has helped enroll in school most children of low-income countries. However, students get little schooling and few opportunities to encode and consolidate information. Many fail to learn and automatize the small units needed for more complex skills, such as reading. As a result, many children remain illiterate and drop out in the early primary grades. However, donors and governments often focus on the socioeconomic difficulties of the very poor and have limited insights on how to teach students who get no academic preparation before grade 1. Furthermore, staff experiences with middle class schools may promote complex instructional methods and raise unrealistic expectations regarding the performance of the very poor. In principle cognitive scientists could provide technical assistance and conduct research on issues relevant to learning for the very poor. In practice, however, essential memory functions needed to explicate the knowledge gaps have little value added in high income countries and receive less attention in academia. Few cognitive scientists are sufficiently exposed to them, while education faculties similarly do not teach them. The question arises how to engage cognitive scientists in international development. There is a need for intellectual leadership in this field. New avenues of collaboration are needed between those who research learning and those who plan the education of the very poor.

Keywords: Education for all; low-income countries; cognitive science; neuroscience, reading; working memory; observational learning; elaboration; encoding specificity; automaticity; chunking; international education; perceptual learning; policy advice; teacher training.

ACRONYMS

DFID- Department for International Development; FTI- Education for All Fast Track Initiative Secretariat; GPE- Global Partnership for Education; RTI- Research Triangle Institute; UNESCO- United Nations Educational, Cultural, and Scientific Organization;

UNICEF- United Nations International Children's Education Fund; USAID- United States Agency for International Development.

1. TRIUMPHS AND TRIBULATIONS OF EDUCATION IN LOW-INCOME COUNTRIES

About 60-72 million children are of school worldwide. Ensuring their education, particularly in low-income countries,¹ is an important goal of the international donor community. The United Nations agencies and affiliated organizations have devoted much thinking and resources in the last 20 years to improve access to good-quality education for low-income populations.

In 1990, a worldwide initiative was instituted to ensure that by 2015 all children in the world should complete primary school. The Education for All initiative [1,2] has become a high-profile operation aimed at raising the funds needed to close the gap between national budgets and the investments needed for universal primary enrollment. The funds pay for budget items such as school construction, curriculum development, textbook production, teacher training and hiring, management information systems, student assessment, and evaluation capacity development. Efforts have borne fruit. Some of the poorest countries, such as Niger, Burkina Faso, Ethiopia, or Cambodia increased enrollments by multiples between 2000 and 2010 (See statistics at www.globalpartnership.org; Education for All Fast Track Initiative, 2010).

Annually about US\$13.5 billion are needed to educate the children of low-income countries [3,4]. This herculean task is being financed by scores of donor agencies and partners. There are United Nations organizations, such as UNESCO and UNICEF; multilateral institutions such as the World Bank, African Development Bank, the Organization of American States, and others; bilateral donor agencies, such as United States Agency for International Development (USAID); many national and international non-governmental organizations, such as Save the Children, Oxfam, or Actionaid; civil society groups that advocate for education. Many consulting companies are also involved that vie for contracts to implement various initiatives. Partners have worked hard to harmonize their procurement and accounting rules to ease the reporting burdens of low-income countries. Thousands of very dedicated staff work in these agencies, managing the bureaucracy and providing advice to governments and donors.

So, do schools in low-income countries teach students the needed basic skills that will help them rise out of poverty? Unfortunately not. Many of the enrolled students learn very little and fail to reach even minimal competencies [5,6]. Early-grade reading fluency tests in the primary grades show that in some countries 90% of the second or third graders fail to read even a single word, and many do not even know individual

¹ *The World Bank defines country groups in terms of per capita gross national income, using the Atlas method. In 2011, thresholds were: low income, \$1,025 or less; lower middle income, \$1,026 - \$4,035; upper middle income, \$4,036 - \$12,475; and high income, \$12,476 or more (retrieved from www.worldbank.org).*

letters [7,8]. As a result, students abandon school early and remain illiterate; in sub-Saharan Africa, only about 67% of the beginning cohort graduate from primary school, and many of the graduates are functionally illiterate [9]. The Africa Learning Barometer (supported by the Brookings Institution) reported that overall 53% of poor children and specifically 43% of children from rural areas fail to learn basic literacy and numeracy skills [10]. Similar data are reported from other low-income countries, such as Yemen, Papua New Guinea and East Timor.

Failures are not just limited to basic reading or the poorest countries of Sub-Saharan Africa; they extend to higher grades of lower-income countries. International comparison tests such as TIMSS and PIRLS² show large performance differences among the 49-63 countries that participate. (Most low-income countries do not participate.) For example in grade 4, the 2011 PIRLS score for Hong Kong was 571 compared to 310 for Morocco and a scaled score of about 330 for Botswana and South Africa [11, p. 45]. Similarly in the 2011 TIMSS, the 4th grade average score for Singapore was 606 compared to 238 for Yemen.

TIMSS and PIRLS socioeconomic data have shown large score differences by parental levels of income and education. For example overall students of many resources scored in TIMSS an average of 535, and those of few resources scored 415 [12, p. 13]. The students who could do early numeracy tasks very well when they began primary school scored 524 compared to a score of 451 for those who could not do them well. On the basis of these and other data, it was found [13] that children in low-income countries are able to answer correctly only about 30 percent as many questions as children in upper-income countries. It has been estimated [6,11,13] that the learning of the average child assessed in low-income countries is at about the 5th percentile of children in upper-income countries.

It appears, therefore, that many lower-income countries are raising a generation of nominally schooled but illiterate students. Organizations such as UNESCO have raised alarms (e.g., [14]). Some publications and blog articles describe the situation as a "learning crisis." [15]

In some respects, the learning crisis should not come as a surprise. Many students lack the skills necessary for performance. They often go to school without preschool experience or home preparation for academic tasks. They may have limited vocabulary even in their own languages; they may have developmental delays and poor executive control. Many suffer from malnutrition and diseases that are known to compromise skills acquisition [16,17]. These students can certainly learn, but they need specific inputs and extra teaching time to master preliminary tasks. In high-income countries, such students would get individualized attention by well-educated teachers, a surfeit of materials, and follow up at home. In many low-income countries, the only available option would be private tuition [18].

Another important reason for failure is limited instruction and little or no feedback. To implement Education for All, public schools of countries such as Malawi or Congo Democratic Republic must admit massive numbers of children with

very limited class space or staff. In cities like Lilongwe, classes may have over 100 students in the early grades [19]. The teachers may have the equivalent of 4th grade education, may not know how to teach, and may be absent on average 20% of the time. Schools often start late in the school year and end early [20]. Countries that lack sufficient buildings and teachers may reduce class hours to fit all students in multiple shifts. As a result of all these constraints, the students may only get 39% or less of the instructional time given to first graders in higher-income countries [21]. And when teachers teach, they may interact with the few who can do the work and ignore the rest [22,23]. Nonperformers may attend sparsely until they drop out.

Multilingualism further complicates the picture. In many low-income countries citizens speak numerous languages; so many governments have adopted English, French, Portuguese or Arabic as their language of instruction. Nearly all countries of Subsaharan Africa and the South Pacific face this complexity. Students must learn the official languages during class at the same time as reading. The above languages happen to have complex spelling systems, which may take two or three years to master. In addition, textbooks are usually imported, expensive, scarce, or inappropriate for the students' knowledge level. Without them, class time is largely spent copying incomprehensible texts from the blackboard. Scant instruction suffices only for those few who are inordinately intelligent or the better off who get help at home. Thus, Education for All becomes in fact education for the gifted.

Clearly the above circumstances reduce the opportunities to obtain new information, elaborate it, practice basic tasks to the point of effortless execution, get feedback. Despite systemic limitations, certain classroom activities could be modified to increase precision, timing, or frequency of some inputs. However, classroom issues receive limited attention. Instead, sociocultural factors are emphasized such as child marriage, child labor, or the effects of income inequalities, emotional and physical well-being in schools, safety issues in conflict-affected countries, or gender (e.g., [24,25,26,27]). Attention to sociocultural complexity may detract attention from instructional variables,³ or result in conflicting advice about educational quality and use of funds.

These exigencies are directed at government and donor staff who are burdened with the complex financial and logistical problems involved in expanding their school systems. Procurement events, disbursement schedules, budget meetings, contracts have clear deadlines and take up much of officials' time. Multiple and complex demands for accountability may push learning issues low on the agenda.

² *Trends in Mathematics and Science Study, Progress in International Reading Literacy Study (TIMSS).*

³ *For example one draft consultant report about Ethiopia stated in 2013: "Learning outcomes depend on a variety of factors, both on the side of educational provision, and with regard to sociocultural, environmental, and individual factors. Any assessment of the impact of higher teaching quality on learning outcomes must take account of this complexity."*

Given the exigencies of political economy and the extreme limitations of low-resource schools, how can students learn more and perform better? Whose advice to governments and donors is most likely to achieve results? The article presents some aspects of this very complex topic and suggests how research on memory and cognition can be used to improve learning outcomes for the poor.

One note is important on documentation. Many cited reports by donor agencies and consultants are work documents that may not necessarily meet rigorous academic standards. Also, certain topics that are well-known in international development have not necessarily been documented, such as the academic background of staff. However, the issues are critical and merit publication.

To illustrate the knowledge needed, some real-world questions are presented below.

2. THE LEARNING CRISIS AND POLICY ADVICE DILEMMAS

A foreign service officer from a European country manages the bilateral aid program of her country in certain African countries. Citizens in these countries speak 15-37 languages, so instruction takes place in English, French, or Portuguese. Textbooks are scarce, so most classroom time is spent on transcription; and about 85% of students remain illiterate. In the course of a week, the following topics require input. What policy advice could be offered and on what basis?

- Many donors advocate that children should learn in a language they know best, so one government developed a policy of teaching children in local languages for the first three years. One colleague wonders why it is necessary to delay English-medium instruction. His children went into French immersion class and did very well. Which research studies can be used to facilitate decisions?

- A team of economists spent about a million dollars for a randomized experiment that tested whether better school management improves learning outcomes. The answer was negative. (See for example [28]. The economists searched for answers, but they did not think of examining the grade 1 reading book used in that country. The book started with entire sentences in English and no obvious attempt to teach letter sounds. How important was the textbook vis-a-vis school management?

- The primary education director in the Ministry of Education is preparing new books for grade 1 reading but gets contradictory advice. Some specialists believe in phonics and others in the whole word approach. Some suggest that instruction should start with entire sentences, then words, then letters, and others believe in the opposite order. Which research could be used to predict likely outcomes of each viewpoint?

- Many students completing primary school can barely decode, so the government was advised to start youth centers that would teach “flexible” 21st century skills. A consultant will develop competency-based curricula that will minimize teaching of facts and focus instead on critical thinking and catalytic communicative skills. Does existing research suggest that this will work?

- To develop creativity among students, one government plans to buy one million inexpensive laptops. Most students are illiterate, and the computers do not include software for teaching basic skills. (See for example [29]). Proponents say that computers will improve 'lateral thinking'. Should this low-income government spend scarce revenues to buy laptops for all children?

The above questions are hard to answer and are rarely encountered in higher income countries. Governments and donors must decide on certain solutions that are reasonably effective and politically acceptable, and then dedicate taxpayers' money to them. Many decisions have far-reaching consequences for citizens and typically involve millions of dollars. They must often be made in a matter of days or weeks, so research studies are out of the question. It is important therefore to follow the most reasonable advice available at a given moment.

Which body of knowledge can effectively advise governments and donors on how to improve learning in low-income classrooms? No clear contender exists. Staff who work in international development typically have advanced degrees in a wide variety of fields, which typically offer no learning-related coursework: Economics, finance, statistics, political science, international relations, comparative education, education policy, sociology, political science, or literature. Not surprisingly, donor agencies tend to recommend policies that reflect the academic preparation of employees. Few documents offer actionable instructional advice (e.g., [30,31]). Instead, agencies produce countless documents attributing learning problems to low incomes, gender biases, psychosocial development, community conflicts, social theory, or malnutrition [32,33].

Economic and management advice may also detract attention away from classroom learning. Certain economists consider the classroom a "black box" and they posit that if teachers are made accountable, they will somehow find means to make more students learn. To improve quality, governments are urged to invest in school-based management and give grants to schools under the supervision of citizen committees [34]. Countries are also advised to invest in merit pay and training, in hopes that incentives will increase attendance and teaching quality. To assess and evaluate the results of various interventions, the donors have heavily invested in statistical data collection and international comparative tests [35].

Added to the varied academic backgrounds of donor agency staff is the human tendency to interpret unfamiliar situations through easily available memories (e.g., availability bias, [36, pp 65, 129-136]). Few studies have explored the educational beliefs of staff (e.g., [37, p. 71; 38]). But whenever instructional advice is given, it seems to reflect a middle-class perspective of well-trained children who have been learning academic content since birth. As shown above there are large test score differences across socioeconomic strata; the better-off students may be better prepared to study more complex topics, and they are more likely to have better educated teachers. These may be

reasons why education advisors often condemn memorization and recommend “modern” discovery methods over “traditional” routines. They may recommend a child-friendly classroom climate, “active learning”, child-centered learning, constructivism, transformative education, teaching that is individualized and relevant to children’s lives (e.g., [39,40]. They may expect teachers who are barely literate to carry out reflective practices and complex classroom activities [41], [24, pp. 54, 110]. Some expect all teachers to use computer technology, discounting the training and procurement problems likely with large-scale applications.

Since there is no clear corpus of research that guide on difficult issues, large-scale consultations are sometimes held to arrive at “best practices”. Certain organizations may invite hundreds of staffroom international agencies and organizations involved in education and ask them to comment on various questions until a consensus emerges. For example, the Interagency Network for Education in Emergencies (INEE) has conducted hundreds of workshops seeking advice from persons involved in education on how to teach conflict-affected children. The consensus resulted in about 70 variables to be used as Minimum Standards for education in emergencies (www.ineesites.org). The theoretical framework created by these standards emphasizes community involvement, security, human rights, emotional healing, and teaching according to cultural context. The Brookings Institution also led a large consultation in 2012-13 to determine what the students of the world should know and how to measure their achievement [42]. In the first two phases of the study, nearly 1,000 people in 84 countries informed task force recommendations. However, few of the participants had experience in teaching school or studying memory research. The document with the initial findings uses in 101 pages the words ‘learn’ or ‘learning’ about 209 times and ‘teach,’ ‘teaching,’ or ‘teacher’ about 26 times. However learning research is rarely cited in conjunction with these.⁴

Overall, the chorus of advocates about the education of the poor rarely includes people with expertise on how people learn. Few if any staff working in international development have studied cognitive psychology, cognitive neuroscience or related disciplines. If expertise in learning were more widely available, information processing principles could be used to advise governments. An international strategy to make learning more efficient could focus on the information processing commonalities of humans rather than cultural and individual differences: encoding, consolidation, retrieval, forgetting [43]. The environment certainly modifies some aspects of learning and cognition [44]. However, similarities of cognitive development across cultures at about the same age suggest applicability of basic information processing functions to children [45]. It could be possible to optimize classroom activities of low-income countries and increase efficiency in encoding, consolidating, and retrieval of needed information.

⁴ *Another document on the education of marginalized children uses the word “learn” or “learning” 153 times in 35 text pages. It also uses “teach” and “teaching” 18 times, but it does not refer to any research or propose means for students to learn better [27].*

Research suggests that people must first learn to execute essential skills fast and automatically, so that they can devote their working memory to more challenging and complex cognitive tasks. Fluent performance in various skills results from practicing and automatizing progressively larger chunks of information ([46,47,48,49]. Students must also acquire networks of well-connected knowledge that will effortlessly arrive in working memory to help reach conclusions and make decisions [50]. As mentioned earlier, many students in low-income countries fail to master fundamental skills, and subsequently perform poorly in the more advanced skills. This pattern suggests failures to learn what might be called for a lack of a better collective term, “simpler” cognition:⁵ perceptual learning, chunking, mapping letters to sounds, reading and math automaticity, executive control. To put it simply, it is difficult for students to analyze the meaning of text when they can hardly lift it “off the page”.

It is hard to engage in critical thinking and transformative learning when students must consciously search their memory for essential information items. Survivors able to tackle more complex concepts do so years later than students of the same grades in better off countries.

Government and donor staff have not sufficiently focused on these prerequisite skills. The “simpler” cognitive functions are largely unconscious, so people have limited insights about them [51, p. 47]. Also middle-class children, with whom donor staff are familiar, learn them quickly. This may be one reason why documents often lament the lack of basic skills but rarely drill down into the specific variables that must be reinforced.

These variables could come sharply into focus if an information processing framework guided educational decisions. It would emphasize in all cultures the acquisition of speed and automaticity in basic skills, such as reading, writing, or math [52]. Without this focus, advice to low-income countries can be misleading. The following section offers some examples.

2.1 Reading Instruction for the Very Poor

Reading is the skill that falters most often in low-income countries. Early action is crucial because often students drop out in grades 1 and 2. Fluency acquisition by the end of grade 2 at the latest may help them stay in school; and if life circumstances force dropout, fluent readers may continue to decode environmental print and thus retain the skill [53]. To teach such high-risk populations governments should aim for efficiency. Teaching methods should target the weaker students and aim to teach nearly everyone to read.

⁵ “Lower-level” processes are not simple, but the term ‘simpler’ cognition is used as a placeholder, given the frequent use of the term “complex cognition”.

Reading neuroscience helps point to the important variables and activities that may speed up automaticity. Visual perception research suggests that simpler visual patterns are faster to automatize and critical spacing affects reading speed [54]. Practice with corrective feedback reduces reaction time and links letters into increasingly larger chunks [55]. Eventually, the visual word form area is activated, enables recognition of entire words [56], and makes it possible to process multiple letters in parallel. Many psychological and educational studies suggest that teaching individual letters matched with sounds may efficiently automatize reading (e.g., [57, 58]). In consistently spelled languages, which constitute the vast majority of the world's languages, fundamental instruction requires only about 100 days in most scripts [59]. By contrast, literacy instruction in the complex orthographies of English or French takes about three years and requires some learning of whole words [58]. Word shapes constitute more complex patterns that take longer to automatize.

Unfortunately low-income countries often get garbled advice. Reading specialists tend to come from high-income Anglophone countries and may have ambivalent feelings about phonics, given that instruction in English cannot completely rely on them. And since middle-class children progress quickly, curricula are often designed to focus on textual meaning rather than teach the script [60, pp. 2, 116].

However, to understand, students must read fast enough to input sufficient text into working memory and retain it long enough to make sense out of it. If they know the words, they may understand their literal meaning [59]. The relationship between speed and comprehension has been documented repeatedly in education [61,62,63], but without understanding working memory functions, the relationship makes no sense to some education advisors. Some argue that speed should be discouraged because children may just "bark at print". [64] Several others state that if students do not understand what they read, they are not really reading; they are merely decoding. But with limited practice, it may take years to acquire fluency. And those who manage after years of schooling may read too slowly to make sense of texts or learn much information from them [7].

Teacher training transmits these ambiguities about reading. For example, Kenyan teachers are rarely taught how to teach reading and may even use whole word techniques for consistently spelled languages like Swahili; they are sometimes advised to focus on language development, picture recognition, inferences, and prediction [65]. Another result of ambivalence with respect to speed and practice is the design of grade 1 reading textbooks. They typically have big pictures, few pages, and small amounts of text, so children whose parents cannot afford books cannot get more practice [66].

The outcome of confused beliefs about reading acquisition is evident in the textbooks of many low-income countries (e.g., [67]). Students receive whole-word instruction without textbooks in an unknown language that has a complex orthography. It seems a bizarre way to teach reading, but all over Africa it happens every day.

With political will, this fundamental cause of the learning crisis can be mitigated in about two years. Given the time limitations of low-income students and schools, curricula might prioritize fluency. To help nearly all students attain automaticity, governments are

advised to adopt synthetic phonics and teach reading in local languages whenever possible, since the latter are consistently spelled. Letters are to be taught one by one, with pattern analogies, plenty of practice opportunities, phonological awareness, and writing. Grade 1 textbooks should have well-spaced letters, should maximize text than pictures, and contain substantial amounts of text since no other reading materials exist to help achieve automaticity [66]. Reading in official languages such as English or French might best be deferred until students have acquired automaticity in the same script. During the months that students are engaged in this process, the official language could be taught orally.

Some governments agreed to implement this advice, and school-level pilots showed greatly improved student performance compared to control schools: In Cambodia, performance improved from one year to the next in all measures. For example, letters by minute rose by over 100% (from 30 to 63 letters), words per minute by 63% (from 23 to 35 words), and comprehension by 70% (from 48% to 68% answers correct; [68]). In the Gambia, only 50% of the lessons were taught on average. Still, the percentage of first graders knowing at least 80% of the letters was 69% in the Pulaar language and 57% in Wolof (target was 85% of children [69]). Following six months of application in grade 2 in Egypt, word and text reading fluency rates doubled in comparison to rates obtained two years earlier (from 7 to 15 and from 11 to 21 words per minute respectively; syllable reading tripled from 10 to 28 syllables per minute. By contrast, the same measures in control schools improved only by about 27%. The percentage of students reading 0 correct words was cut by half in project schools (from 44% to 21%) while in control schools it improved only by 10% [70]. The Cambodian and Egyptian programs have been scaled up nationwide by the third year of implementation.

Learning research also helps predict and improve outcomes of teacher training. Poorly educated teachers have been hard to train, and methods imported from middle-income countries have given limited results [71]. Knowledge gaps may impede the retention of unfamiliar pieces of information, and efforts to bring consciously much material in mind may result in cognitive overload [72,73]. In addition, inservice training often is offered through intense brief courses given at training centers. Under such circumstances state-dependent learning and spaced learning research would predict limited recall for long-term use [74,75]. Thus when teachers return to their classrooms, the content may become a vague memory and without reviews, it may fade as work urgencies take over. However, observational learning research findings suggest that teachers may remember better to carry out activities they watched, particularly if they also visualized themselves executing them in class [76,77,78]. Thus, videoclips of the desired behaviors may effectively help train teachers of limited education. These and other learning concepts can help use donor funds more effectively when teachers are trained.

The need to execute effortlessly the building-block skills before engaging in more complex problems seems applicable at all educational levels. Methods that skip preliminary steps or assume that students will learn them rapidly on their own may

succeed in teaching mainly those who are better off. Also methods that require little-educated teachers to make multiple rapid decisions and keep track of many items simultaneously may be abandoned. For governments this implies revision of curricula to ensure fluency in component skills, affordable textbooks for all students to facilitate formation of cognitive networks, use of classroom time for practice and elaboration of knowledge, training of teachers to engage students in relevant tasks, and remediation at public expense to those lagging behind.

To disseminate and apply these concepts on a large scale in lower-income countries, experts are needed who understand these principles in detail and can clearly enunciate them. But very few exist. The following section discusses the reasons and proposes some solutions.

2.2 Attracting Cognitive Scientists to International Development

Most studies exploring chunking, automaticity, working memory capacity, or conditions that optimize retention are old. Hundreds of publications from the 1940s to the 1990s explored elementary memory operations. (See for example [79].) The findings have been taught in cognitive psychology courses for decades. Over time, research has specified variables better and measured them more exactly, while neuroimaging has succeeded in linking some cognitive functions to brain functions. Overall, the information processing framework remains valid.

This older body of research has considerable utility for low-income schools. Often nonsense words were used in order to limit knowledge about a subject, and in some ways the paradigms resemble the poor students' limited knowledge. For example, the relationship between instructional time and practice can be clarified by using the cognitive psychology experiments of that period (see for example, [80]).

For the education of high-income countries, however, elementary memory operations offer little added value. Students enter grade 1 with much academic knowledge and move quickly beyond basic skills towards issues of greater cognitive complexity [81]. With parents attentive to children's learning at home, the relationship between classroom time and outcomes becomes muddled. Thus fundamental topics such as chunking have become less interesting, and they get less space in cognitive science syllabi. And as complexity increases, the earlier paradigms may appear simplistic. For example, Daniel Reisberg's 2001 edition of undergraduate cognitive science had informative illustrations of nodes and links of cognitive networks, but by the 2009 edition, they had been omitted [50,82]. Lack of opportunities in explaining and applying these concepts may make it hard for cognitive scientists to identify potential applications and advise low-income countries.

Psychologists may be leaving these concepts behind, but colleges of education have rarely taught them. Traditionally, educators and psychologists have rarely collaborated [83,84,85,86]. Faculties of education have constructed theoretical frameworks on the basis of practices and philosophies of educators such as John

Dewey, Lev Vygotsky, Maria Montessori, or Paulo Freire. These luminaries exerted their influence before most cognitive research was carried out. Some contemporary educators discuss learning in terms of ultimate results, as in transformative learning [87, p. 3-4]. Specific or intermediate memory processes seemed to have been locked in a black box. Few know where to find the key, and there is limited interest in looking for it.

Moreover certain education professors express caution against cognitive science or neuroscience. Some believe that information processing is a reductionist framework that leads to narrow and mechanistic prescriptions [88,89,90,91]. Similarly certain textbooks that teach reading to university students caution against using cognitive science [92]. Such beliefs are inevitably transmitted to students who are the next generation of workers in international development. It is difficult to base justifications on concepts that specialists have learned to ignore.

To mitigate the learning crisis in low-income countries therefore, the challenge is considerable. The existence of building-block cognitive concepts must be demonstrated, often to skeptical audiences. The concepts must become attractive to teach in seminars or training events aimed at government or donor decisionmakers. Potential middle-class biases must be discussed diplomatically, and somehow decisionmakers must be trusted to remember and use explanations that run counter to their beliefs.

Thus solutions with a high payoff for the poor may be mired in perennial philosophical disputes among academics and lie unused. Arguably, the standards of higher-income countries create obstacles for the education of the marginalized.

Can cognitive scientists fill the needed role of learning specialists in international development? Graduates are relatively few and are usually absorbed in the job markets of higher-income countries. When they conduct research, it is funded by institutions as the National Science Foundation that are interested in topics pertinent to high-income countries. So cognitive scientists are unfamiliar with donor agencies, and the latter are similarly unfamiliar with what cognitive scientists can do.

And the cognitive scientists who are interested in international development need preparation. They must become familiar with the learning needs of very constrained environments. It is hard for inexperienced people to conceive of students dropping out in grades 1-3 or of the need to make children literate by the middle of grade 1. There is a need to understand international development issues and the functions of various donor agencies. There would also be a need to function in foreign languages such as French, Portuguese, or Arabic. Coursework and internships in bilateral or multilateral organizations would fulfill these needs. Thus, interested professionals would become able to function as consultants or full-time staff of donor agencies or contractors.

Some cognitive scientists might collaborate productively with departments of comparative and international education. These departments focus mainly on sociocultural and economic issues of education across countries and offer no courses in learning. However, the faculty and students often conduct field research in low-income areas, sometimes observing classes for months in rural Sub-Saharan Africa. Joint research might be most useful in addressing priority topics on improving learning efficiency for the poor.

And it may encourage international education departments to introduce coursework on learning.

3. PRIORITY LEARNING RESEARCH FOR LOW-INCOME COUNTRIES

The research on the building blocks of learning is broadly applicable to all humans, but the studies were mainly conducted with college students in the U.S. Findings are being used translationally to formulate hypotheses. However, new rigorous research is needed to unravel the learning issues that hold the very poor back at all stages of education.

Of primary importance are topics pertaining to the acquisition of automatized perceptual and performance skills by children and adults. Crucial are visual pattern recognition features that can help speed up literacy acquisition in children and unschooled illiterate adults [93,94]. To help determine the easiest methods to teach basic reading to nearly all students, parameters for chunking might also be developed, picking up where older research left off (e.g., [95]).

For fluent and effortless performance in basic math, there is a need to understand better how to develop the number sense and the Weber fraction of poor students, particularly given the limited instructional means of poorly resourced schools [96].

One risk of dropout in the early grades could be referred to as *literacy attrition*. If a student drops out soon after acquiring reading automaticity, is that lost? Research suggests that 6 year olds forget more information than 9 year olds [97]. But is automaticity as forgettable as episodic information? A 1986 study [53] found that Egyptians who dropped out fluent readers in grade 4 maintained and improved their skills, while those who could not read well forgot what they knew. As with language attrition, children may forget how to read, but the parameters are not known. Variables influencing the permanence of automaticity could be aggregate hours of practice, maximum reading speed attained, practice intervals, age at abandonment, or something else.

Countries with large numbers of languages are often advised to offer reading in a subset of languages that are used for regional communication. Residents often learn them from casual interactions, such as commercial transactions. Community learning is certainly important [98]. However, the parameters of learning languages from the environment are unknown. On average how much do students learn across time? How does language knowledge limitations affect their reading automaticity?

Some people ask why it is worth using a regional lingua franca rather than use English from the beginning. The consistent spelling seems to confer an advantage over English and French, so one small study showed benefits [99]. But how big are they and what are the costs? Languages are learned through interaction, so children cannot learn a language merely by watching TV [100, pp. 133–144]. However, does a broadcasting teacher in a class constitute an intermediate situation? These issues must be explored.

Students' knowledge is limited by teachers' information processing capacity. To succeed in training teachers who have limited education, many questions ought to be answered. For example, what are the most effective ways to improve teachers' automaticity in basic math calculations so that they can check students' work instantly and effortlessly? Insights are also needed on how many and how complex tasks these teachers can comfortably carry out and how to estimate these empirically. To use observational learning protocols in teacher training, information is needed on the optimal "dosage" that would maximize the probability of executing in class the behaviors presented through videos.

Some officials expect that marginalized students will somehow learn acceptable skills despite scant instruction. To provide some realism, older studies of learning rates could be repeated with low-income populations. For example, what would be the lowest amount of time spent engaging in a task, and what would be the optimal distribution of practice sessions that would enable 85% of learners to attain reading rates of 60 words per minute in two school years? Similarly, what would be the minimum amount of time and optimal distribution that would enable 85% of the students to carry out correct arithmetic operations on 10 or more digits per minute in grades 1-3? [59]. The questions are not limited to primary education. For secondary or higher education students who have spent their school lives without textbooks (as in Mozambique), there is a need to research how to optimize the remaining time and teach efficiently the basic concepts they have missed. The contribution of technology must be studied from this perspective, though large-scale remediation programs have been limited.

An important advantage of engaging cognitive (neuro) scientists in this research is training in neuroimaging and instruments such as event-related potentials. To optimize instruction in difficult circumstances, it is insufficient to collect mere paper and pencil data. There is a need for eye trackers, experience sensing devices, or psychophysics displays. fMRI⁶ can be realistically used mainly in countries such as South Africa or India, but eye tracking and event-related potentials equipment have become portable. These would provide valuable insights in the workings of children who read and count under circumstances that have probably never been researched.

One difficulty with the needed research is that such studies have limited relevance to higher-income countries; therefore funding has been nearly impossible to get. However, donor agencies are becoming more interested in financing learning research. A partnership led by the World Bank has been developing parameters for various topics. It is hoped that suitable amounts of funding can become available. Research targeted on learning basics is urgently needed if the Education for All initiative is to succeed.

⁶ *Functional magnetic resonance imaging (fMRI)*

4. FUTURE PROSPECTS IN THE EDUCATION OF THE VERY POOR

The learning outcomes of the very poor clearly demonstrate why it is important for the donor community to understand better the principles of learning. Certainly, economic and other socioeconomic factors must be mitigated so that children can enroll, attend, and stay in school. But when children come to class, they must process information according to certain biologically determined requirements. One of them is a need to learn the fundamental components first and perform them with sufficient speed to undertake sequences of operations within the capacity limits of working memory.

In high-income countries, students usually get plenty of elaboration and practice opportunities, so they become adept at basic skills and can quickly progress to more complex tasks. Tackling more complex concepts may help students become more efficient learners, so the amount of information that higher-income students can abstract, organize, and retain increases exponentially [101]. But in low-income countries, the limited prior knowledge and instruction make it hard for learning rate to take off. Delays in acquiring the basics delay the acquisition of complex information. Limited practice with reading, writing, and math may make work slow and tedious and limit what children can achieve. Each operation may require extra milliseconds, and these add up. But operations must nevertheless be conducted inside a working memory window that has limited capacity. Thus, processing speed can affect whether a test item can be answered correctly, incorrectly, or just abandoned. Small but systematic differences in basic skills performance may add up over the grades and result in large performance differences between the higher and lower-income countries in international comparisons.

Differences in learning rate may explain to some extent the findings that the average child of lower-income countries performs at the 5th percentile of wealthier countries [13]. The score difference in PIRLS between Hong Kong and Morocco suggests that very roughly fourth graders in Hong Kong may get 150% more information than Moroccans, given an equivalent text and same timeframe. Fourth graders in Singapore may do roughly three times more arithmetic operations than fourth graders of Yemen.

Scores of tests like TIMSS are analyzed through sophisticated procedures and extensively discussed in various countries and the donor community. Much is made of the differences in international comparison tests, but insights about their evolution are rather limited. Certainly home background is important, but in some respects it is distracting. Educational systems cannot educate homes; they must concentrate on what can be done in class.

The author has found a few cross-cultural studies on reaction time [102]; , but no studies have been found that tracked performance on variables leading to those test scores, such as response time to simpler and more complex tasks and amount of information retained over weeks or months of school. Possibly response times to simple reading passages and math operations could follow a logistic S curve, with low-income countries at the bottom. But without a good handle on information processing variables, government and donor decisionmakers find it hard to focus on the critical variables to improve during school. And without a valid causal chain, it is not easy to remedy deficits.

Intellectual leadership is therefore needed to explain issues convincingly and open new areas for research. Such leadership might best be provided by scientists who understand the how memory works. If governments focus curricula on the automaticity of small information chunks, the performance gap between the poorer and richer countries may be reduced. Without expertise on information processing, such an outcome is unlikely. Colleges of education produce legions of PhDs every year who lack the training to deal with information processing. And there is no evidence of imminent change in this respect.

Due to a lack of expertise, the education of the children who live on a dollar pay day may be compromised by the very people who aim to help them. Education specialists in low-income countries routinely design curricula that seem aimed at average rather than lower scores of international tests. The curricula cover large amounts of material, expect students to read several pages on their own per day, develop reading textbooks on the basis of whole- language methods, assume that students somehow have learned thousands of English and French words by grade 4, and leave much to the discretion of poorly educated teachers [103]. Therefore students get little if any exposure to the preliminary knowledge needed for learning the more complex materials. This is how middle-class standards may rob the poor of the scant learning opportunities that international donors put at their disposal with so much effort.

As things stand in 2013, the academic community that once generated the basic memory principles has moved on. But the mission to educate the millions of students who live on a dollar per day is barely underway. To serve them, we must reintroduce the 20th century research pertinent to simpler cognition. Teaching and researching essential memory principles might produce better informed policies and learning outcomes. Without them, pouring billions of dollars into the budgets of low-income countries is tantamount to dropping food packages on isolated villages and hoping that some will fall into cooking pots. Disappointment may reduce donor investments or divert them from education to other sectors (See for example [104]).

The challenges to disseminate and apply these concepts are significant but if suitably prepared cognitive scientists become engaged, there is hope. To teach the poor efficiently and fulfill children's UN right to education, human cognitive commonalities offer unique opportunities. In all countries, governments must offer students dense and well-connected networks of knowledge, with automatized basic skills. Thus human capital can be optimized worldwide. And some currently obscure psychological research can be shown to have worldwide implications.

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. UNESCO. Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments. World Education Forum, Dakar, Senegal, 26-28 April; 2000. Available: www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/framework.shtml
2. Education for All Fast Track Initiative Secretariat (FTI). Promoting Results in Education: Annual Report 2010. Washington, DC: World Bank; 2010.
3. Watkins, K. Re: The Funding Gap 1: The G-8 needs to stick to its promises. World Education Blog. 2010; March 17. Available: <http://efareport.wordpress.com/2010/03/17/the-funding-gap-1-the-g-8-needs-to-stick-to-its-promises/>.
4. Global Partnership for Education (GPE). Results for Learning Report 2012: Fostering Evidence-Based Dialogue to Monitor Access and Quality in Education. Washington, DC; 2012.
5. UNESCO. Education for All: The Quality Imperative. Global Monitoring Report. Paris, France: UNESCO Publishing; 2005
6. Filmer D, Hasan A, Pritchett, L. A Millennium Learning Goal: Measuring Real Progress in Education. Center for Global Development Working Paper No. 97; 2006.
7. Research Triangle Institute (RTI). Ethiopia Early Grade Reading Assessment. Data Analytic Report: Language and Early Learning. EdData II, Ed Data II Task Number 7 and Ed Data II Task Number 9, Research Triangle Park, NC: RTI Publication; 2010a.

8. Research Triangle Institute (RTI). *Early Literacy: Igniting education for all*. Research Triangle Park, NC: RTI Publication; 2010b.
9. Majgaard K, Mingat A. *Education in Sub-Saharan Africa. A Comparative Analysis*. Washington, DC: World Bank; 2012.
10. Brookings Institute. *African Learning Barometer*. Available: <http://www.brookings.edu/research/interactives/africa-learning-barometer>
11. Mullis IVS, Martin MO, Foy P, Drucker KT. *TIMSS 2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; 2012a.
12. Mullis IVS, Martin MO, Foy P, Drucker KT. *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College; 2012b.
13. Crouch L, Gove A. *Leaps or One Step at Time: Skirting or Helping Engage the Debate? The Case of Reading,* in J. Hawkins and J. Jacob, *Policy Debates in Comparative, International and Development Education*. Basingstoke, U.K.: Palgrave Macmillan; 2011.
14. Zhang Y, Postlethwaite TN, Grisay A. *A View Inside Primary Schools: A World Education Indicator Cross-National Study*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics; 2008.
15. UNESCO. *Addressing the crisis in early grade teaching*. Paris: Education for All Global Monitoring Report, Policy Paper 07; 2013. Available: www.efareport.worldpress.com.
16. Grantham-McGregor S, Cheong Y B, Cueto S, Glewwe P, Richter L, et al. *Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries*. *The Lancet*. 2007;369:60-70.
17. Hackman DA, Farah MJ. *Socioeconomic status and the developing brain*. *Trends in Cognitive Science*. 2008;13(2):65-73.
18. Bray M. *Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications*. *Compare*. 2006;36(4):515–530.
19. World Bank. *The Education System in Malawi: Country Status Report*. Washington, DC World Bank; 2010.
20. Abadzi H. *Absenteeism and beyond: Instructional Time Loss and Consequences*. World Bank: Policy Research Working Paper 4376; 2007.
21. Schuh M A, DeStefano J, Adelman E. *Opportunity to Learn as a Measure of School Effectiveness in Guatemala, Honduras, Ethiopia, and Nepal*. Educational Quality Improvement Program (EQUIP2); 2009.
22. Abadzi H, Llambiri S. *Selective teacher attention in lower-income countries: A phenomenon linked to dropout and illiteracy? UNESCO Prospects*. 2011;41:491-506. DOI 10.1007/s11125-011-9215-5.

23. Llambiri S. *The Hidden Drop-Outs: The Minimum Necessary Learning Objectives*. Tirana, Albania: Albas Publishing House; 2004.
24. Clarke P. *Teaching and Learning: The Culture of Pedagogy*. New Delhi: Sage Publications; 2001.
25. Lockheed M, Verspoor A. *Improving Primary Education in Developing Countries*. Washington, DC: World Bank; 1991.
26. Lewis MA, Lockheed ME. *Inexcusable Absence: Why 60 Million Girls Still Aren't in School and What to Do About it*. Washington, DC World Bank; 2006.
27. Save the Children. *Ending The Hidden Exclusion Learning And Equity In Education Post-2015*. London, UK: Save the Children International; 2013.
28. Blimpo M, Evans D. *School-Based Management and Educational Outcomes: Lessons from a Randomized Field Experiment*. Washington, DC: World Bank; 2011.
29. Cristia J, Cueto S, Ibarra P, Santiago A, Severin E. *Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. Washington, DC: Interamerican Development Bank, Working Paper WP-304; 2012.
30. Richmond M, Robinson C, Sachs-Israel M. *The Global Literacy Challenge*. Paris, France: UNESCO; 2008.
31. McGinn N, Borden AM. *Framing Questions, Constructing Answers: Linking Research and Education Policy for Developing Countries*. Boston: Harvard Studies in International Development; 1995.
32. Reynolds D, Creemers B, Stringfield S, Teddlie C, Schaffer G. *World Class Schools: International Perspectives on School Effectiveness*. London: Routledge; 2002.
33. Marshall K, Van Saanen M. *Development and Faith: Where Mind, Heart, and Soul Work Together*. Washington, DC: World Bank; 2007.
34. Bruns B, Filmer D, Patrinos HA. *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*. Washington, DC: World Bank; 2011.
35. Greaney V, Kellaghan T. *Assessing National Achievement Levels in Education*. Washington, DC: World Bank; 2008.
36. Kahneman D. *Thinking Fast and Slow*. New York: Farrar, Strauss, and Girou; 2011.
37. Arnove R, Altbach P, Kelly G. *Emergent Issues in Education: Comparative Perspectives*. State University of New York. *Frontiers in Education Series*; 1992.

38. Katayama, H. Education for All-Fast Track Initiative: The Donors' Perspectives. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh (UMI 3322329); 2007.
39. Dutcher N. Expanding Educational Opportunity in Linguistically Diverse Societies. Washington DC: Center for Applied Linguistics; 2004.
40. UNICEF. Manual: Child-Friendly Schools. New York: UNICEF; 2008.
41. Craig HJ, Kraft RJ, du Plessis J. Teacher Development: Making an Impact. Washington, D.C.: USAID/ABEL Project & World Bank, Human Development Network; 1998.
42. UNESCO Institute for Statistics (UIS) and Center for Universal Education at Brookings (2013). Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn. Report No. 1 of 3 Learning Metrics Task Force. Available: www.brookings.edu/learningmetrics.
43. Huitt W. The information processing approach to cognition. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University; 2003.
44. Henrich J, Heine SJ, Norenzayan A. The weirdest people in the world? Behavioral and Brain Sciences, 33, 61–135; 2010. doi: 10.1017 / S0140525X0999152X.
45. Callaghan T, Claux ML, Itakura S, Lillard A, Odden H, Rochat P, Singh S, Tapanya S. Synchrony in the onset of mental-state reasoning: Evidence from five cultures." Psychological Science. 2005;16:378–384.
46. Schmidt RA, Lee T. Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis (4th ed). Champaign, Ill.: Human Kinetics; 2005.
47. Keele SW. Attention and Human Performance. Pacific Palisades: Goodyear Publication Company; 2005.
48. Fitts PM. The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement. Journal of Experimental Psychology. 1954;47:381-391.
49. Sakai K, Kitaguchi K, Hikosaka O. Chunking during human visuomotor sequence learning. Experimental Brain Research. 2003;152:229-242.
50. Reisberg D. Cognition: Exploring the Science of the Mind. New York, NY: W. W. Norton; 2009.
51. Schachter, D. 2001. The Seven Sins of Memory. New York: Houghton-Mifflin.
52. Fuchs LS, Fuchs D, Hamlett CL, Karns K. High-achieving students' interactions and performance on complex mathematical tasks as a function of homogeneous and heterogeneous pairings. American Educational Research Journal. 1998;35:227-268.

53. Hartley MJ, Swanson E. Retention of Basic Skills among Dropouts from Egyptian Primary Schools. Working paper series report no: EDT40. The World Bank, Washington, DC; 1986.
54. Pelli DG, Burns CW, Farell B, Moore-Page DC. Feature detection and letter identification. *Vision Research*. 2006;46:4646-4674.
55. Miller G. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *The Psychological Review*. 1956; 63:81-9.
56. Dehaene S, Cohen L. The unique role of the visual word form area in reading. *Trends in Cognitive Science*. 2011;959.
57. Wyse D, Goswami U. Synthetic phonics and the teaching of reading. *British Educational Research Journal*. 2008;34:691-710.
58. Share DL. On the Anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an "outlier" orthography. *Psychological Bulletin*. 2008;134:584-615.
59. Abadzi H, Prouty R. Discerning Shapes, Reading Words Like Faces: The Current Science of Literacy and its Implications for Low-Income Countries. *International Forum*. 2012;15(1):5-27.
60. Kenya Institute of Education. Primary Education Syllabus, Volume one. Ministry of Education, Republic of Kenya; 2011.
61. LaBerge D, Samuels SJ. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*. 1974;6:293–323.
62. Breznitz Z. Effects of Accelerated Reading Rate on Memory for Text among Dyslexic Readers. *Journal of Educational Psychology*, 1997;89:289–297.
63. Snow CE, Burns MS, Griffin P. Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington, DC: National Academy Press; 1998.
64. Wagner D. Smaller, Quicker, Cheaper: Improving Learning Assessments for Developing Countries. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning; 2011.
65. Dubeck M, Jukes CH, Okello G. Early Primary Literacy Instruction in Kenya. *Comparative Education Review*. 2012;56(1):48-68.
66. Marinelli CV, Martelli M, Praphamontripong P, Zoccolotti P, Abadzi H. Visual and linguistic factors in literacy acquisition: Instructional Implications for Beginning Readers in Low-Income Countries. Global Partnership for Education Working Paper. Washington, DC: World Bank; 2012.
67. Ministère de l'Éducation Nationale. Lecture CP1. Abidjan: Editions Burnie, Côte Ivoire; 2006.

68. Schwartz A. Cambodia: Early grade reading assessment; an analysis of acquisition skills. Washington, DC. : World Bank; 2013.
69. Zafeirakou A. Going to scale with reading reform: What the Gambian government has learned from its reading experiments. Washington DC: World Bank; Global Partnership for Education Working Paper (in print).
70. USAID. Improved Reading Performance in Grade 2: GILO-Supported Schools vs. Control Schools. Cairo, Egypt: Girls' Improved Learning Outcomes project, USAID; 2012.
71. UNESCO. Universal Primary Education in Africa: The Teacher Challenge. Dakar: Pole de Dakar, UNESCO; 2010.
72. Feldon DF. Cognitive Load and Classroom Teaching: The Double-Edged Sword of Automaticity. *Educational Psychologist*. 2007, 42(3): 123–137.
73. Sweller J. Instruction design in technical areas. Camberwell: Australian Council for Educational Research; 1999.
74. Marian V, Kaushanskaya M. Language context guides memory content. *Psychonomic Bulletin and Review*. 2007;14(5):925–933.
75. Pashler H, Rohrer D, Cepeda N. Enhancing learning and retarding forgetting: Choices and consequences. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2007, 14 (2); 187-193
76. Dowrick PW. Self model theory: Learning from the future. *WIREs Cognitive Science*. 2011. doi: 10.1002/wcs.1156
77. Dowrick PW. Self-modeling: Expanding the theories of learning. *Psychology in the Schools*. 2012;49(1):30-41.
78. Liu LL, Park DC. Aging and Medical Adherence: The Use of Automatic Processes to Achieve Effortful Things. *Psychology and Aging*. 2004;19:318–325.
79. Baddeley AD. *Essentials of Human Memory*. London, UK: Taylor and Francis; 1999.
80. Linton M. Memory for real-world events. In D. A. Norman and D. E. Rumelhart (Eds.) *Explorations in Cognition*. (pp. Chapter 14). San Fransico: Freeman; 1975.
81. Blake PR, Gardner H. A First Course in Mind, Brain, and Education. *Mind, Brain, and Education*, 2007;1:61-65.
82. Reisberg D. *Cognition: Exploring the Science of the Mind*. (2nd ed.) New York: W. W. Norton; 2001.
83. Dempster F. The spacing effect: A case study in the failure to apply the results of psychological research. *American Psychologist*. 1988;43:627-634.

84. Metcalfe J, Kornell, N. Principles of cognitive science in education: The effects of generation, errors, and feedback, *APS Observer*. 2006;19(3):27-28.
85. Ansari D, Coch D. Bridges over troubled waters: Education and cognitive neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*. 2006;10(4):146-151.
86. Ronstadt L, Yellin P. Linking mind, brain, and education to clinical practice: A proposal for transdisciplinary collaboration. *Mind, Brain and Education*. 2010;4(3): 95-101.
87. Mezirow J, Associates. *Learning as Transformation*. San Francisco: Jossey Bass; 2000.
88. O'Dowd M. *Mind, Brain, and Education*. Paper presented at annual meeting of the Comparative and International Education Society, Montreal, Canada; April 24; 2012.
89. Epstein I. *Aesthetics, critical, and creative thinking*. Paper presented at annual meeting of the Comparative and International Education Society, Montreal, Canada, April 24; 2012.
90. Klees S. *Neuroscience, reading, and global education policy*. Paper presented at annual meeting of the Comparative and International Education Society, Montreal, Canada. April 24, 2012.
91. Turner, D. *The biological model in education*. Paper presented at annual meeting of the Comparative and International Education Society, Montreal, Canada. April 24; 2012.
92. Walsh K, Glaser D, Dunne Wilcox D. *What education schools aren't teaching about reading and what elementary teachers aren't learning*. National Council on Teacher Quality, 2006. Available: www.nctq.org.
93. Goldstone RL. *Perceptual Learning*. *Annual Review of Psychology*. 1998,49:585–612.
94. Abadzi H. *Can adults become fluent in newly learned scripts?* 2012. *Education Research International*. 2012, Article ID 710785. doi:10.1155/2012/710785
95. Simon H. *How big is a chunk?* *Science*. 1974;183:482-488.
96. Halberda J, Mazocco MM, Feigenson L. *Individual differences in non-verbal number acuity correlate with maths achievement*. *Nature*. 2008;455;| doi:10.1038/nature 07246.
97. Flin R, Boon J, Knox A, Bull R. *The effect on a five-month delay on children's adults' eyewitness memory*. *British Journal of Psychology*. 1992;83:323-336.

98. Fischer KW, Heikkinen K. The future of educational neuroscience. In: Sousa DA, editor. *Mind, Brain, and Education*. Bloomington, IN: Solution Tree; 2010;248-269.
99. Walter S, Chuo KG. *The Kom Experimental Mother Tongue Education Project*. Duncanville, TX: Summer Institute of Linguistics; 2011.
100. Putnam H. The 'Innateness Hypothesis' and Explanatory Models in Linguistics. In *Innate Ideas*, S.P. Stich, ed. Berkeley: University of California Press; 1975
101. Pinker S. *How the Mind Works*. New York: Norton; 1997
102. Uzzell BP, Pontón MO, Ardila A. *International Handbook of Cross-Cultural Neuropsychology*. New York: Lawrence Erlbaum Associates; 2007.
103. Benavot A. *Cross-national Commonalities and Differences in the Intended Curriculum in Primary School Reading and Mathematics*. UNESCO: International Working Group on Assessing and Improving Quality Learning; 2011.
104. Department for International Development (DFID). *Bilateral Support to Primary Education*. National Audit Office. Report by the Comptroller and Auditor General. HC 69 Session 2010–2011, 18 June 2010.

M. Morris^{1*}, G. Donohoe¹ and M. Hennessy¹

¹*Education Division, School of Medicine,
The University of Dublin, Trinity College, Dublin 2, Ireland.*

The Fall and Rise of Medical Students' Attitudes to Communication Skills Learning in Ireland: A Longitudinal Approach

ABSTRACT

Many studies have explored attitudes to communication skills learning before and after a teaching intervention but there remains a dearth of published longitudinal studies. An area currently unexplored is medical student's attitudes to communication skills teaching and learning over the entirety of the undergraduate programme. A longitudinal approach was utilized in this study involving all medical students (n= 128) entering a Medicine Under Graduate Degree Programme in 2007 in a Dublin Medical School. Participants completed a previously validated Communication Skills Attitudinal Scale (CSAS) on Day 1 of the second medical year prior to clinical exposure. Once baseline attitudes were established, the tool was completed sequentially at the end of the 2nd, 3rd, 4th and 5th (final) medical years. Results indicated a mean Positive Attitude Score (PAS) of 51.9 (range 13-65) at the beginning of 2nd year declining to 45.5 at the end of this year. This decline in positivity was statistically significant with $p < 0.035$. Results indicated a mean Negative Attitude Score (NAS) of 29.8 (range 13-65) at the beginning of 2nd year rising to 33.8 at the end of this year. However, the longitudinal approach taken highlighted that attitudes rose again by the end of the 3rd year -mean PAS 48.7, and 4th - 49.3 and attitudes almost returned to baseline by the end of the 5th Year - mean PAS 49.3. The NAS score remained constant at 31.4 at the end of 3rd year, 31.4 at the end of 4th and 29.6 at the end of the 5th year

These changes in NAS were not statistically significant. A qualitative study is indicated to investigate the causation of the fall in positive attitude scores and rise in negative attitudes at the end of the second year. As communication

skills are a core requirement for practicing in a professional discipline further research into these findings is warranted.

Keywords: Communication skills; attitudes; undergraduate medicine.

1. INTRODUCTION

A recent area of interest in the European literature is that of medical student's attitudes to communication skills teaching and learning. This has been investigated previously in medical student cohorts in the UK [1], Norway [2], Scotland [3] and more recently Korea [4]. It has been largely under investigated in Ireland. Initially, Doherty [5] investigated medical student's attitudes to communication skills training and attitude change following formal teaching. She reported that student's confidence improved in areas relating to direct patient encounters. Students reported that they felt they were better listeners, less nervous around patients and more comfortable in knowing what to say to patients following formal training. This was a small exploratory study and pioneered interest in this topic area in Ireland. Subsequently, Rees et al. [6] published a series of papers in the UK which culminated in the design and validation of a communication skills attitude scale CSAS (Appendix 1). During this process Rees reported that UK medical students had varying attitudes to communication skills learning, with some believing good communication skills were essential to be an effective doctor. However, others believed these skills came naturally and time spent learning these skills were futile and wasteful. Communication skills were seen as a soft science as they were not quantifiable and were perceived to be of low academic credibility. She suggested that student resistance to the integration of the social sciences into medical training may be owing to a number of factors. These included student's uncertainty in the early years of their relevance to clinical practice, incongruity with the biomedical model, teacher's attitudes and poorly defined educational goals.

Subsequently, Tor Anvik et al. [2] re-tested the CSAS following a translation to Norwegian. They distributed the CSAS by postal survey to 4 Medical Schools and yielded a 60 % response rate (n=1833). On analysis of the data they concluded that `attitudes` were more complex than merely positive or and negative. They suggested there were 3 concepts measured within the tool, namely `attitudes to learning` (Items 7,10,12,18, 21 and 25), attitudes to the relative importance of good communication skills from the students perspective` (Items 1, 4 positive, and 3, 9, 22 negative) and thirdly `respecting patients and team members`(Items 5,9,14,16). They postulated that attitudes may affect cognitive and affective learning and suggested that repeated measures of the

CSAS may assist in curriculum design and evaluation [2]. A limitation of this study was that it was cross sectional not longitudinal. Cleland [3] then re-tested the CSAS tool in Scotland where similar findings to Rees [1, 6] were observed. Students indicated a positive attitude initially, but this declined over the clinical years. A limitation of this study was that of 'cohort effects' as three separate cohorts of students were studied and compared rather than one cohort progressing through the undergraduate years [7].

More recently, Sowon-Ahn [4] utilized the CSAS in Korea to explore potential differences in attitude of medical students to communication skills learning in a different culture and where English was not the first language. The results again indicated that students had doubts about the need for communication skills learning in medicine and concern regarding the facilitation of interpersonal skills. Ambiguity regarding their motivation to learn these skills and a negative attitude towards assessment ultimately resulted in a displayed overconfidence in their skills. In summary, despite a variety of research study settings, the finding of a decline in positive attitude pre and post an initial training course appears consistent. The aim of this study was therefore to utilize a longitudinal approach to investigate attitudes and attitude changes in an Irish Medical School over the entirety of the training programme.

2. METHODS

2.1 Research Sample

A total class of 128 medical students was initially invited to participate on Day 1 of the 2nd Medical Year, pre clinical exposure. Participants were informed of the research aims and asked to complete a communication skills attitude scale (CSAS) whilst in a large lecture theatre. All were assured that participation was optional and anonymous. All data was collected by the first author who was not involved in teaching or assessing the communication skills programme to reduce potential bias [9]. This initial dataset formed the baseline attitude scores. All students completed a CSAS, n=128, however, one student who was repeating the 2nd year was, following discussion, excluded from this study as previous clinical exposure may have been a confounder. The final sample at the beginning of year 2 was 127 medical students. The CSAS was distributed again to all participants in a large lecture theatre by the first author at the end of their 2nd Medical Year (n = 127) and then sequentially at the end of the 3rd (n= 96); 4th (n= 110) and 5th (n= 47) medical years respectively. The entire original cohort started and finished the programme.

3. RESEARCH INSTRUMENT

3.1 Communication Skills Attitude Scale – CSAS

The Nottingham Communication Skills Attitude Scale (CSAS) [6] was utilized in this study (Appendix 1). This previously validated tool consists of a likert scale consisting of 26 statements, 13 of which are positively worded and 13 are negatively worded. Positive and negative statements are randomly interspersed throughout the instrument. Student's scores range from 13-65 for positive attitude statements (PAS) and 13-65 for negative attitude statements (NAS). The validity of the tool is further enhanced by students having a high positive score (PAS) having a reciprocal low negative score (NAS).

3.2 Analysis of the Data

The CSAS forms were completed anonymously at the start of the programme and were thus not coded with an identifier that could be used to link each student's survey data over the five measurement points. Furthermore, the number of survey responses in the five measurement points were disparate (min=47, max=127). Consequently, it was not possible to utilize paired statistical tests or repeated measures ANOVA in this study [7]. Resampling methods [7,8] were therefore utilized to analyze the data. The underlying statistical estimator for PAS / NAS was ANOVA, whereas the Kruskal-Wallis non-parametric test for used for individual questions [9]. Where significance was determined across the five measurement points, a second level analysis was conducted. This analysis consisted of removing one measurement point at a time and repeating the resampling analysis with the remaining four measurement points [8, 9].

4. RESULTS

4.1 Positive Attitude Score (PAS), Negative Attitude Score (NAS)

Weak statistical significance was determined for a difference across the five measurement points for the PAS score (90th percentile $p=0.075$). Second-level analysis determined that the beginning of the second medical year and the end of the second medical year measurement points were the cause of the difference across the five measurement points. Third-level analysis showed that there was statistical significance (95th percentile $p=0.035$) for a difference

between the PAS scores of the start and end of the second medical year (Table 1 and Fig. 1).

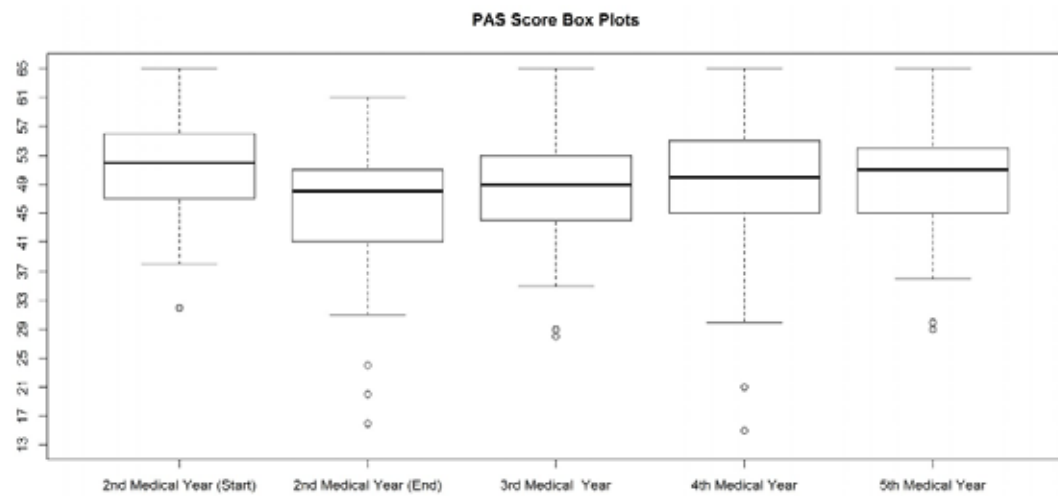


Table 1. Mean PAS & NAS scores

| | Year 2 start | Year 2 end | Year 3 | Year 4 | Year 5 |
|------------|--------------|------------|--------|--------|--------|
| PAS | 51.9 | 45.5 | 48.7 | 49.3 | 49.3 |
| NAS | 29.8 | 33.8 | 31.4 | 31.4 | 29.6 |

Fig. 1. Box plots of 5 measured points of PAS

No statistical significance was determined when comparing the NAS scores across the five measurement points (Table 1 and Fig. 2).

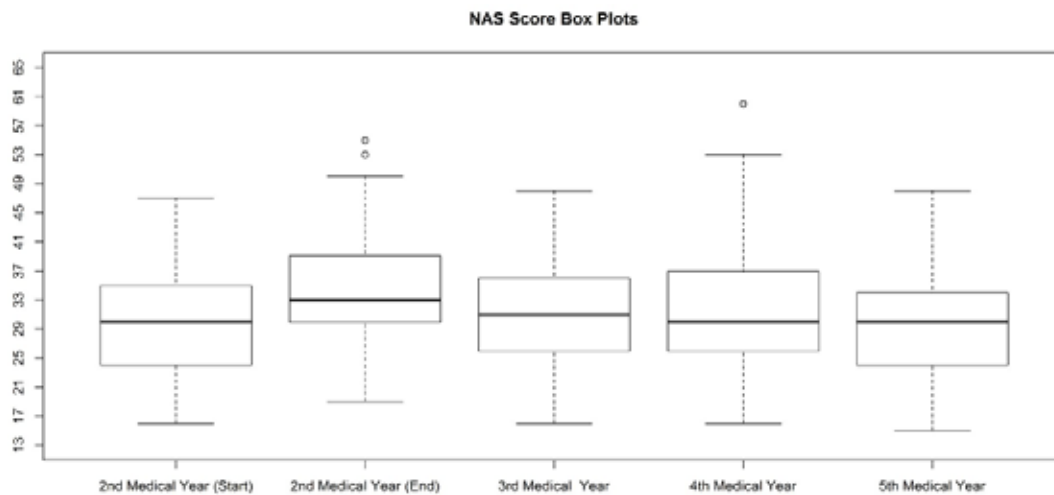


Fig. 2. Box Plots of 5 measured points of NAS

4.2 Positive Items

Item 7 "Learning communication skills is interesting"

Item 9 " Learning CS has helped or will help facilitate my team-working skills"
Item 21 "I think it's really useful learning communication skills on the Medical Degree"

Weak statistical significance was determined for a difference across the five measurement points for items 7 (90th percentile $p=0.077$), 9 (90th percentile $p=.08$) and 21 (90th percentile $p=0.069$) - Table 2. Second-level analysis revealed that only the start of the second medical year measurement point was responsible for the change across the five measurement points in item 7. Similar analysis showed that the beginning and end of the second medical year measurement points were responsible for the change across the five measurements in items

9 and 21. Third-level analysis revealed that there was a statistically significant difference (95th percentile $p=0.046$) between the start and end of the second medical year measurement points for item 9. Similarly, a weak statistically significant difference (90th percentile $p=0.038$) was determined between the start and end of the second medical year measurement points for item 21.

Table 2. Mean values for items having statistically significant changes

| Item | Year 2 start | Year 2 end | Year 3 | Year 4 | Year 5 |
|---------|--------------|------------|--------|--------|--------|
| 2- Neg | 1.35 | 2.28 | 1.92 | 1.94 | 1.66 |
| 3- Neg | 2.48 | 2.9 | 2.7 | 2.35 | 1.91 |
| 7- Pos | 3.58 | 2.9 | 3.02 | 3.03 | 2.96 |
| 9- Pos | 4.22 | 3.48 | 3.89 | 3.86 | 3.96 |
| 11- Neg | 2.77 | 3.33 | 2.94 | 2.74 | 2.55 |
| 21- Pos | 4.15 | 3.45 | 3.8 | 3.83 | 4.04 |
| 22- Neg | 2.82 | 3.42 | 3.33 | 2.94 | 2.66 |

.3 Negative Items

Item 2 - "I can't see the point in learning communication skills"

Item 3- "Nobody is going to fail their medical degree for having poor communication skills"
Item 11. "Communication skills learning states the obvious and then complicates it"
Item 22 "My ability to pass exams will get me through medical school rather than my ability to communicate". Statistical significance was determined for a difference across the five measurement points for items 2 (95th percentile $p=0.0155$) and 3 (95th percentile $p=0.0064$), Table 2. Weak statistical significance was determined for a difference across the five measurement points

for items 11 (90th percentile $p=0.0999$) and 22 (90th percentile $p=0.0504$). Second-level analysis showed that only the start of the second medical year measurement point was responsible for the change in item 2 across the five measurement points. For item 3, it was determined that the fifth medical year measurement point was responsible for the change across the five measurement points. The end of the second medical year and the fifth medical year measurement points were determined to have caused the change across the five measurement points for item 11. Third-level analysis for item 11 revealed a weak statistically significant difference (90th percentile $p=0.041$) between the end of the second medical year and the fifth medical year measurement points.

Second-level analysis of item 22 showed that the end of the second medical year, the third medical year and the fifth medical year measurement points were responsible for the first-level difference across the five measurement points. Third-level analysis of item 22 showed a weak statistically significant difference (90th percentile $p=0.057$) between these three measurement points. Fourth-level analysis showed that the fifth medical year measurement point was responsible for the difference identified in the third-level analysis.

With regard to other items of interest and relevance on the CSAS, 60 % of participants disagreed with *ITEM 19: I don't need good communication skills to be a good doctor* from the beginning to the end of the programme demonstrating a positive correlating between good communication and good doctoring. Equally of interest was *ITEM 20: I find it hard to admit to having some problems with my communication skills*. It appears the further into the training programme the student progresses the less able they are to admit to difficulties with communication. This needs to be observed for and addressed at this crucial point in the training programme pre certification.

5. DISCUSSION

The results identified that students had positive baseline attitudes to communication skills teaching and learning at the beginning of their second medical year. The findings of a positive attitude at the beginning of the pre-clinical course concurred with Rees's (1) original UK study's findings albeit the power of Rees's study was greater with a sample size of 216. The educational methods used by Rees are similar to those employed in Ireland with small group experiential learning methods, supported by seminars and assessed at a history taking station at OSCE (1). Thus these findings may be generalisable and be reflective of attitudes of medical students in other Irish and UK medical schools.

Students in this study were less positive in attitude to communication skills teaching and learning at the end of the first clinical year (Year 2). With regard to interest in learning, usefulness of skills set and impact of communication skills on team working. This concurs with previous UK findings [6]. Tor Anvik also reported an attitude decline in 3 out of 4 medical schools in Norway over a 6 year programme. He described this attitude change as being more specific to 'affective' attitudes [10] and reported 'cognitive' attitudes remained constant. His study suggested students feelings regarding the teaching of communication changed in the early years perhaps owing to a dislike of teaching methods such as video- recording and feedback and poorly delivered feedback. These factors may leave the students uncomfortable and vulnerable with resultant negativity.

Over 60% of students at every data point disagreed with the statement that that they don't need good communication skills to be a good doctor. The need for this skill set is recognized, this has been described previously as a cognitive attitude [10]. It may be the manner in which it is taught that is affecting the attitude change or affective attitude [10]. Aspegren [11] previously reported student's preferred practical experience and experiential learning to attain communication skills rather than formal teaching. As students tend to over-estimate their communication skills abilities [3] they may feel that their skills are not in need of improvement and be 'unconsciously incompetent' in this skill set in the earlier years. A decrease in negativity in the later years may be due to the progression of the students from the 'unconscious incompetent' to the 'conscious incompetent' [12]. The relevance of this skill set may become more evident as the students near completion of the training programme and begin to appreciate the realities of joining the clinical workforce. Students did report an increasing inability to report problems with communication as they progressed through the programme. It could be postulated that by the programme end students become more aware of their limitations. It is essential that they are supported at this crucial point of transition from student to health care professional. This self awareness may be owing to natural ageing and maturing or may be as a result of becoming more self reflective as they progress through a medical training course. Further qualitative research is indicated to fully explore this area.

A suggested cause of a decline in attitude at the end of year 2 is that following the theoretical component of the taught course and actual patient contact; the students may have gained insight into their limitations in this area. They may experience a loss of positivity as they experience difficulty with the application of theoretical classroom taught knowledge in the reality of clinical medicine. It could be that medical students merely espouse the theories of good

communication in the early years giving the socially desired responses on the CSAS. A further suggestion for the decline in attitude is the de-emphasis of the importance of communication skills in the clinical years. The culture of medicine to which the students become exposed to in which communication skills were not traditionally considered a priority. Making communication clinically relevant to junior medical students may address the decline in attitudes. Educational initiatives may include shadowing of Senior Staff as positive role model and direct observations of Inter-Disciplinary and Intra-disciplinary communication interactions in the clinical setting.

Communication skills are often seen as a soft science, not quantifiable and of low academic credibility. Students decline in attitudes to communication skills learning may be due to their uncertainty in the early years of their relevance to clinical practice as they spend little time there. Incongruity with the biomedical model may be a causative factor reflected in students attitudes. Equally teacher's attitudes may influence the students' experiences [10]. Poorly defined educational goals may fail to emphasize the fundamental need for good communication skills for professional practice. It is accepted that attitudes are difficult to influence but may change when new knowledge is presented, provided that the knowledge is convincing and the presenter is credible [11]. Recently there is an increased interest and review of the selection processes for candidates entering Medical Schools in Ireland. Medical Educators accept that attitudes will impact on skills and ultimately on behavior [11]. Good communication skills need to be identified early in the selection process to identify personnel truly suited to a career in Clinical Medicine. Tomorrows doctors need to demonstrate above average intelligence quotients (IQ), emotional intelligence and ultimately positive attitudes to communication skills learning.

6. LIMITATIONS

A potential limitation of this study is the use of a 5 point Likert scale. The use of a seven or nine point Likert scale [8] is indicated in future studies to yield more sensitive data that would facilitate exploration of the potential impact clinically of a change in attitude. Coding of the CSAS forms with confidential individual identifiers throughout the 5 years would have enabled comparisons to be made with regard to individuals' changes and allowed for analysis of paired data. Inclusion of aspects of the curriculum, socio-demographic data and individual differences may explain some of the outcomes and would have enabled comparisons to be made with findings from previous studies [1,2,3,4,5,6,10]. Further cluster analysis of the items changing most significantly on the CSAS to

identify any latent factors would have potentially strengthened the results. These limitations will be addressed in future studies.

7. CONCLUSION

In conclusion, undergraduate students in an Irish Medical School have a positive attitude to communication skills teaching and learning at the beginning of the training programme. By the end of the first clinical year (2nd year), the decline in attitudes to communication skills teaching and learning was statistically significant. By the end of the training programme attitudes are almost back to the original baseline attitude scores. The decline in attitudes at the end of the 2nd year is an area for concern and needs to be addressed with effective teaching interventions. Communication skills are a mandatory and core component of professionalism and a prerequisite to inter-disciplinary clinical work.

ETHICAL APPROVAL

Consent for this study was gained from the Health Sciences Departments' Research and Ethics Committee.

ACKNOWLEDGEMENTS

Class of 2012 for participating in this research.

Mr. Craig Smoothey for his advice and assistance with the statistical analysis.

PRACTICE POINTS

- Medical students in Ireland commence their training with a positive attitude to communication skills teaching and learning.
- There is a statistically significantly drop in positivity at the end of the first clinical year (Year 2).
- Educational initiatives need to address this decline in positive attitude supporting students through the middle years of training promoting the attainment and retention of the core skills of good communication required for professional practice.

COMPETING INTERESTS

The authors report no competing interests or conflict of interest in the researching and writing of this paper.

REFERENCES

1. Rees CE, Sheard C. Evaluating first-year medical student's attitudes to learning communication skills before and after a communication skills course. *Medical Teacher*. 2003;25(3):302-7
2. Tor Anvik, Gude T, Grimstad H, Baerheim A, et al. Assessing medical students towards learning communication skills – which components of attitudes do we measure? *BMC Med Educ*. 2007;7(4).
3. Cleland J. Undergraduate student's attitudes to communication skills learning differ depending on year of study and gender. *Med Teach*. 2005; 27;246-515.
4. Sowan- Ahn. Developing a Korean communications skills attitude scale: comparing attitudes between Korea and the West. *Medical Education*. 2008; 43(3):246-253.
5. Doherty E, Mc Gee HM. Communication skills training in undergraduate medicine: attitude and attitude changes. *Irish Medical Journal*. 2001;3:104-107.
6. Rees CE, Sheard C, Davies S. The development of a scale to measure medical student's attitudes towards communication skills learning: the Communication Skills attitude Scale (CSAS). *Medical Education*. 2002;36:141-147
7. Julian L. Simon. Resampling: The New Statistics. Available: <http://www.resample.com/content/text/index.shtml>.
8. Charles M. Grinstead J, Laurie Snell. Introduction to Probability. Available: http://www.dartmouth.edu/~chance/teaching_aids/books_articles/probability_book/ams_book.mac.pdf.
9. Kabacoff R. *R in Action*, Manning Publications, NY; 2011.
10. Tor Anvik, Grimstad H, Baerheim A, Bernt Fasner O, et al. Medical students' cognitive and affective attitudes towards learning and using communication skills – a nationwide cross-sectional study. *Medical Teacher*. 2008;30(3):272-279. (doi: 10.1080/01421590701784356).
11. Aspegren K. BEME Guide No. 2: Teaching and Learning Communication Skills in Medicine: A Review with quality grading of articles. Dundee: Association for Medical Education in Europe; 1999.
12. Howell WC. Human performance and productivity. Vol 2. Information processing and decision making. Hillsdale, NJ; Erlbaum; 1982.

APPENDIX 1**Communication Skills Attitude Scale- (Rees) 2002**

Please read the following statements about communication skills (CS) learning. Indicate whether you agree or disagree with all of the statements by circling the most appropriate response:

1=strongly disagree 2=disagree 3=neutral 4=agree 5=strongly agree

| | |
|--|------------|
| In order to be a good doctor I must have good communication skills | 1 2 3 4 5 |
| I can't see the point in learning communication skills | 1 2 3 4 5 |
| Nobody is going to fail their medical degree for having poor Skills | 1 2 3 4 5 |
| Developing my CS is just as important as developing my knowledge Medicine | 1 2 3 4 5 |
| 5 Learning C.S has helped me or will help me respect patients | 1 2 3 4 5 |
| 6 I haven't got time to learn communication skills | 1 2 3 4 5 |
| 7 Learning communication skills is interesting | 1 2 3 4 5 |
| 8 I can't be bothered to turn up to session ns on communication skill | 1 2 3 4 5 |
| 9 Learning CS has helped or will help facilitate my team-working | 1 2 3 4 5 |
| 10 Learning CS has improved my ability to communicate with patient | 1 2 3 4 5 |
| 11 Communication skills teaching states the obvious then | 1 2 3 4 5 |
| 12 Learning communication skills is fun | 1 2 3 4 5 |
| 13 Learning communication skills is too easy | 1 2 3 4 5 |
| 14 Learning CS has helped or will help me respect my colleagues | 1 2 3 4 5 |
| 15 I find it difficult to trust information about communication skills To me by non-clinical lecturers | 1 2 3 4 5 |
| 16 Learning communication skills has helped or will help me recognize Patient's rights regarding confidentiality and informed consent | 1 2 3 4 5 |
| 17 Communication skills teaching would have a better image if it sounded More like a science subject | 1 2 3 4 5 |
| 18 When applying for medicine, I thought it was a really good idea to Learn communication skills | 1 2 3 4 5 |
| 19 I don't need good communication skills to be a doctor | 1 2 3 4 5 |
| 20 I find it hard to admit to having some problems with my communication Skills | 1 2 3 4 5 |
| 21 I think it's really useful learning communication skills on the Medical Degree | 1 2 3 4 5 |
| 22 My ability to pass exams will get me through medical school rather than My ability to communicate | 1 2 3 4 5 |
| 5 23 Learning communication skills is applicable to learning medicine | 1 2 3 4 5 |
| 24 I find it difficult to take learning communication skills seriously | 1 2 3 4 5 |
| 25 Learning communication skills is important because my ability to Communicate is a lifelong skill | 1 2 3 4 5 |
| 26 Communication skills learning should be left to psychology students Not medical students | 1 2 3 T4 5 |

Ratsul Alexander,
*Kirovohrad State Pedagogical University
named after Volodymyr Vynnychenko,
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor,
Faculty of Pedagogy and Psychology*

Indicators of Systemic Development of Future Social Pedagogists' Informational Culture

Abstract: A list of indicators of future social pedagogists' informational culture is given in the paper. The importance of studying specific infomedia in the process of systemic development of future social pedagogists' informational culture is emphasized. Besides, a number of aspects of the concept of future social pedagogists' "informational culture" is singled out. The components of future social pedagogists' informational culture are also defined.

Key words: informational culture, future social pedagogists, informatization of education, educational process, teaching process.

Рацул Олександр, *Кіровоградський державний
педагогічний університет імені Володимира Винниченка,
кандидат педагогічних наук, доцент,
факультет педагогіки та психології*

Показники системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів

Анотація: У статті наведено перелік показників інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Підкреслено важливість вивчення специфіки інфосередовища у процесі системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Крім того, виокремлено низку аспектів поняття «інформаційна культура» щодо майбутніх соціальних педагогів. Також визначено складники інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, інформатизація освіти, освітній процес, навчальний процес.

Складниками інформаційної культури (ІК) у будь-якому з видів професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів є знаходження, засвоєння й використання нової, найконцентрованішої інформації із метою підвищення їх професійного рівня й майстерності, знання ними сучасної структури наукових досліджень і розробок,

обізнаність про діяльність провідних наукових колективів і вчених, усвідомленість своєї ролі як поширювачів актуального професійного знання.

Орієнтація в інформаційних ресурсах галузі, оволодіння методами аналітико-синтетичного опрацювання інформації, уміння переробляти великі масиви інформації, розуміння важливості читання професійної літератури й уміння підтримувати ділові контакти – це компоненти ІК майбутніх соціальних педагогів.

У фахівця, котрий інтелектуалізує професійну діяльність, ІК знаходить свій прояв у вміннях і навичках оперування професійною інформацією, здатності до саморегуляції і самоаналізу (рефлексії) власного інформаційного поля й інформаційної поведінки, в розумінні всеосяжних законів інформаційного розвитку з метою побудови комфортних й ефективних взаємовідношень із навколишнім інформаційним середовищем [1].

Показниками ІК майбутніх соціальних педагогів можна вважати: а) способи отримання необхідної інформації, включаючи шляхи ознайомлення з іноземною літературою; б) інтенсивність неформального спілкування з вітчизняними й зарубіжними колегами; в) орієнтованість на поширення нової інформації; г) уміння формувати власні пошукові системи; ґ) прагнення отримувати доступ до спеціалізованих баз даних; д) обсяг і склад особистих бібліотек; е) характер інформаційних потреб; є) конкретні інформаційні запити.

У дослідженнях останніх років (І. А. Зязюн, І. А. Кравцова, В. Кузь, Г. П. Половина, Л. В. Федорчук, С. М. Щербина, В. В. Ягупов) неодноразово зверталася увага на взаємозв'язок між інформаційною та творчою активністю майбутніх соціальних педагогів. Установлено, що у майбутніх соціальних педагогів, які мають високу інформаційну активність, показники творчої активності є набагато вищими, ніж у їх колег. Вони мають більше опублікованих праць в Україні й за кордоном, активніше беруть участь у міжнародних конференціях, підтримують міжнародні зв'язки, надсилаючи зарубіжним колегам вітчизняні наукові публікації та отримуючи зарубіжні монографії та періодичні видання, листуються з колегами. Можна стверджувати, що інформаційна активність майбутніх соціальних педагогів значно впливає на їх творчу продуктивність, а також інтенсивність залучення ними формальних і неформальних каналів спілкування.

Системний розвиток ІК майбутніх соціальних педагогів передбачає необхідність вивчення ними специфіки інфосередовища: а) інформаційних ресурсів; б) основних інформаційних центрів; в) специфіки інформаційної комунікації.

Системний розвиток ІК неможливо здійснювати лише шляхом кількісного накопичення комп'ютерної техніки, програмного забезпечення. Нині важливим є розвиток світогляду, який має бути перейнятим ІК, коли інформація стає невід'ємним, основним компонентом усієї життєдіяльності майбутніх соціальних педагогів.

Як показала практика, наразі високого рівня майстерності в соціальній сфері не достатньо. Ефективність професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів, яка має, в більшості випадків, творчий і дедалі інтелектуальніший характер, вимагає від особистостей майбутніх соціальних педагогів широкої та якісної освіти, культурного розвитку, саморозвитку. Іншими словами, змістовне наповнення праці майбутніх соціальних педагогів обумовлює необхідність неодмінної та постійної підтримки потенційної професійної готовності до неперервного самовдосконалення.

Особливе значення навичкам ІК надається в царині освіти, де умовою готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи є культ пізнання як мотиваційне підґрунтя діяльності, основа професійно-пізнавальної та загальнокультурної активності [2].

При розробленні цієї проблематики нами виокремлено низку аспектів поняття «інформаційна культура» щодо майбутніх соціальних педагогів:

1. Теоретичне осмислення особливостей інформації як феномена матеріального світу та його ролі в контексті культури зі знанням соціальних закономірностей, які мають інформаційну природу.

2. Співвіднесення професійної характеристики майбутніх соціальних педагогів із проблемами соціалізації особистості та професіоналізації під впливом інформаційно-культурного середовища.

3. Функціонування різних соціальних інститутів (сім'я, навчальні заклади, масові комунікації, бібліотеки тощо) та їх участь у системному розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів своїми специфічними засобами.

4. Прикладний характер системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів у плані оволодіння майбутніми соціальними педагогами інформаційними ресурсами, навичками пошуку інформації та її використання у всіх видах професійної діяльності, вміннями виокремлювати необхідну інформацію, переосмислювати та творчо опрацьовувати її, спираючись на весь комплекс вироблених засобів і способів. «На перший план нині висувається не збирання інформації, – пише Е. Тоффлер, – а вміння відшукати у всій масі даних те, що необхідно, правильно проаналізувати відсіяні відомості та своєчасно доставити їх потрібному замовнику» [3].

5. Гуманітарна підстава ІК майбутніх соціальних педагогів, зв'язана з вихованням моральних якостей особистостей, які гарантують відповідальне ставлення до можливості отримання, поширення й використання інформації в інтересах суспільства.

Наш підхід у визначенні ІК майбутніх соціальних педагогів ґрунтується на сучасних дослідженнях, які виокремлюють: а) функції культури особистості; б) основні структурні складники ІК майбутніх соціальних педагогів (знання, вміння, норми, цінності тощо); в) результат присвоєння ІК, який виражається у взаємозв'язку навченості, вихованості й рівня професійного розвитку.

Однією з підстав класифікації ІК майбутніх соціальних педагогів є виокремлення її видів. Будучи зв'язаними з рівнями та професіоналізацією, види ІК відтіняють ступінь компетентності користувачів інформації. Звідси логічно випливають такі її види: а) ІК користувачів із загальною підготовленістю; б) ІК фахівців різних профілів; в) ІК самих фахівців-інформаторів.

Зрозуміло, що всередині кожного із цих видів є свої градації.

Так, у першому виді ІК помітно виділятимуться учні коледжів та студенти ВНЗ, які на старших курсах наблизатимуться по підготовленості до фахівців. У другому виді ІК вони можуть розподілятися залежно від характеру професії, а в третьому виді – відрізнятися за галузями (в науковій сфері, освітній системі, ті, хто працюють у ЗМІ тощо).

На ґрунті проведеного аналізу виокремимо такі складники ІК майбутніх соціальних педагогів, які можуть стати підґрунтям для визначення параметрів діагностики системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів, а також орієнтирів, які визначають цілі, завдання, зміст й ефективність їх професійної підготовки в період навчання у ВНЗ: а) інформаційна (комп'ютерна) грамотність; б) інформаційна компетентність; в) інформаційний ціннісно-смысловий компонент; г) інформаційна рефлексія; ґ) інформаційна культуротворчість.

В. А. Каймін виокремлює головну ознаку високої, такої, що сформувалася, інформаційної грамотності – це самостійність роботи із застосуванням комп'ютера, вміння рахувати, писати, малювати, шукати інформацію за допомогою комп'ютерної техніки [4].

Під грамотністю ми розуміємо необхідний мінімальний щабель і освіченості, і компетентності, і культури в цілому. Інформаційна грамотність – це щабель в опануванні культурою, доступний кожній людині, котра нормально розвивається. Однак, багато сучасних вчених практично не розрізняють поняття «грамотність» і «компетентність». Все ж, виходячи з історичних міркувань, хотілося б розрізнити ці два поняття.

У трактуванні інформаційної компетентності майбутніх соціальних педагогів ми дотримуємося визначення компетентності, запропонованого М. А. Холодною. Інформаційна компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, який дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності [5]. Водночас інформаційна компетентність – це складник не лише ІК майбутніх соціальних педагогів, вона також може бути загальною, допрофесійною. Відмінність професійної інформаційної компетентності від загальної полягає в колі розв'язуваних завдань, проблем, а також рівні їх розв'язання.

До складу ІК майбутніх соціальних педагогів входять: а) мотивація, потреба й інтерес до отримання знань, умінь і навичок у царині технічних, програмних засобів й інформації; б) сукупність суспільних, природничих і технічних знань, які відбивають систему сучасного інформаційного суспільства; в) знання, котрі утворюють інформативне підґрунтя пошукової пізнавальної діяльності; г) способи й дії, які визначають операційне підґрунтя пошукової пізнавальної діяльності; ґ) досвід пошукової діяльності в царині програмного забезпечення й технічних ресурсів; д) досвід відносин «людина - комп'ютер».

На нашу думку, внесення мотиваційно-ціннісних і рефлексивних аспектів у визначення ІК майбутніх соціальних педагогів є не цілком коректним. На наш погляд, ІК визначається можливістю майбутніх соціальних педагогів забезпечити собі: а) вільний доступ до інформації, яка не є таємницею, а також здатністю опублікувати й розголосити власну інформацію у позацензурному вигляді; б) забезпечити собі право вільного вибору джерела, провайдера, формату, стандарту, програми й технології роботи з інформацією; в) реалізувати доступні в суспільстві можливості

щодо продукування, передавання, поширення, використання, копіювання, знищення всієї доступної їм інформації, включаючи і їх власну інформацію.

При цьому в умовах демократичної держави ці можливості мають бути забезпечені суспільством.

ІК може бути схарактеризована за допомогою ефективності, конструктивності інформаційної діяльності (зовнішньої та внутрішньої) на ґрунті комп'ютерної грамотності, що означає ефективне застосування знань, умінь для розв'язання поставлених перед майбутніми соціальними педагогами завдань. Інформаційно грамотні майбутні соціальні педагоги знають про щось абстрактно, а інформаційно культурні – можуть на ґрунті знання конкретно й ефективно розв'язувати будь-яке інформаційне завдання й / або проблему. Водночас, ІК означає відмову від прямого копіювання чужого досвіду, норм, традицій, зразків, свободу від стереотипів, чиїхось вказівок, розпоряджень, настанов.

Таким чином, основна відмінність інформаційної грамотності від ІК полягає, на наш погляд, в тому, що інформаційно грамотні майбутні соціальні педагоги знають (наприклад, що необхідні їм документи можна знайти в телекомунікаційній комп'ютерній мережі), а інформаційно культурні – реально й ефективно можуть використовувати знання в розв'язанні тих чи тих професійних проблем, здатні перейти від слів до справи, від загальних міркувань до вчинків. Інформаційно грамотні майбутні соціальні педагоги знають «про комп'ютери», а інформаційно культурні – реально й ефективно ці знання використовують.

Ціннісно-смысловий компонент ІК майбутніх соціальних педагогів є сукупністю, системою особистісно значимих й особистісно цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій. У царині інформаційних процесів і відносин це підтверджують розгорнуті дослідження смыслових утворень особистості, які ведуться А. Г. Асмоловим [6], Д. А. Леонтьєвим [Леонтьев 1996] та ін. Уважаємо, що ціннісно-смысловий компонент ІК майбутніх соціальних педагогів впливає на формування грамотності й компетентності, розвиток рефлексії та культуротворчості.

Можна сформулювати основний зміст ІК майбутніх соціальних педагогів. Сучасний фахівець, у новому розумінні цього визначення, повинен: а) мати достатні навички використання технічних пристроїв (від мобільного телефону до комп'ютера і комп'ютерних мереж); б) володіти здібностями використовувати у своїй діяльності сучасні ІКТ; в) вміти вилучати інформацію з різних джерел (як із періодичної преси, так і з електронних комунікацій), презентувати її у зрозумілому вигляді й ефективно використовувати; г) володіти основами аналітичного опрацювання інформації та особливостями інформаційних потоків у своїй професійній діяльності.

Наприкінці статті зазначимо, що, на нашу думку, системний розвиток ІК майбутніх соціальних педагогів слід розглядати, як системоутворювальний чинник їх підготовки до майбутньої професійної діяльності, котрий забезпечує вміння орієнтуватися в умовах постійного багаторазового збільшення обсягу інформації, використовуваної для розв'язання професійних завдань і неперервної самоосвіти.

Показники рівня системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів виражаються у: а) прийнятті майбутніми соціальними педагогами на особистісному рівні цінності інформаційної діяльності людини (інформаційна активність); б) орієнтації та адаптації в інформаційному потоці (інформаційна толерантність); в) гнучкості й адаптивності мислення при усвідомленні змісту інформації (інформаційна гнучкість); г) використанні інформації для ефективного розв'язання професійних завдань (інформаційна відповідальність); ґ) професійно-соціальній адаптації у мінливому інформаційному середовищі (інформаційна критичність).

Список літератури

1. Зотов В. В. Информационная культура как условие жизненного успеха специалиста в ситуации интеллектуализации профессиональной деятельности. Вопросы культурологии, 2007, №10. - С. 10.
2. Каряев В. А. Некоторые подходы к обоснованию актуальности формирования технологической культуры личности на современном этапе развития общества. Научно-методический журнал Тамбовского областного института повышения квалификации работников образования. Тамбов, 2007, Вып. 6. - С. 36-37.
3. Тоффлер Э. Метаморфозы власти: Знание, богатство и сила на пороге XXI века. М., 2003. - С. 358.
4. Каймин В. А. Курс информатики: состояние, методика и перспективы. Информатика и образование, 1990, №6. - С. 27.
5. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск; М., 1997. - С. 44.
6. Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии. Вопросы психологии, 1999, №1.
7. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. Вопросы философии, 1996, № 4.

Anna Latysheva,

The candidate of economic Sciences, associate Professor of branch and territorial economy of "Perm state agricultural Academy by Pryanishnikov academician", Perm city,

Irina Getashvili,

The head of the Department of human resources development and management resource provision of agro-industrial system and agrifood market of the Ministry of agriculture and food of the Perm region, Perm city,

Anatoly Razumov,

the applicant of "Perm state agricultural Academy by Pryanishnikov academician", Deputy Director of closed joint-stock company "West Ural Fund", Perm city,

Svetlana Zhmaeva,

the coordinator of international study tours for farmers, Perm city

The development of agriculture education by the example of Perm region

Annotation. The article deals with the problems and directions of development of agricultural education in the Perm territory at the beginning of XX and XXI century. It is shown that the origins of modern agricultural vocational education were laid during the Stolypin times. The analysis of this problem in historical perspective proves that one of the main factors of rural development is people. This article details the public agricultural courses beginning of XX century on individual sectors of agriculture of Russia, on the example of the southern districts of Perm province. Beliefs of Pyotr Arkadyevich Stolypin that life in the country, the rural economy directly depends on people who are strong, sober, capable of creating modern and up to date nowadays. The ideas of the beginning of the last century, was continued at the present time in the project called «Agroprofi». The project took a creative approach to the heritage of the Stolypin reforms of education of the village and on the basis of advanced information technologies embodied advanced economic and pedagogical thought in life. Scientific work covers social, economic problems of formation of personality, professional, agricultural workers. «Agroprofi» groups - it is a kind of "elite units" of the village, which are designed to implement these ideas to life. This is one of the first and contemporary articles on this topic, which increases its significance.

Keywords: agriculture education, agrarian reform, the project "Agroprofi", the principles of humanism, advanced educational technologies, quality of personnel potential.

At all times the land fed people. At the beginning of the last century Stolypin reforms have helped the rural economy to go to a qualitatively new level. Agricultural courses helped farmers to receive modern knowledge about the management of their own business. At the end of XX century agriculture went out again to the market economy, and other spheres of the economy, but now the industry is not profitable and of a little prestige. Today there is an acute problem of attracting new qualified personnel in the industry, which would be implemented and used innovative approaches to farming.

The Ministry of State property was established in 1838 and from this time agricultural education was developing. The Ministry made a system of agricultural education - high, middle, low. St. Petersburg agricultural Institute was standing at the head of this system. Secondary schools appeared largely in place of abolished "educational farms" – these are primary schools for education of the state and landowner farmers. Then agricultural schools began to emerge, designed to educate salesmen, supervisors and for general purposes in order to popularize agricultural knowledge among people.

Beside special schools, the government took other measures. To give teachers knowledge in fruit-growing, gardening and other branches of agriculture, the Ministry organized courses on these subjects during the agricultural and horticultural establishments. Under the guidance of specialists, there were talks about local farms and the most accessible means of its improvement.

School gardens and apiaries in the agricultural education system served to spread common knowledge among farmers and other small owners. Teachers in the summer willingly were engaged in agriculture on the school's land. In 1889 school gardens were in most regions of European Russia. The huge contribution to development of agricultural education was made by A.A. Kofod. He has developed basic principles and program of study, the conditions and specific requirements for the trainees. The foundation for learning served domestic and foreign experience, which was successfully realized on term courses for farmers: "it is obvious, that the training was too solid - she opened the graduates broader horizons than those they were intended to have. There was nothing to blame young people, if they went to work to the place with better earnings. The school is a beautiful thing, but let the student visit it at the end of the practice, then science will become a kind of a revelation for them, explaining the reasons known to them already in practice phenomena. As for the place of study, of course it would be better to organize them in Russian peasant farms. It's hard to doubt in the fact, that practical knowledge is best absorbed by the participation in allied activities".

At the beginning of XX century in the agrarian reform great attention was paid to the development of persons' creative abilities. The reform included a large training program for the population. "Realizing the need for using great efforts to raise economic welfare of the population, the government is clearly aware that efforts will be fruitless, while educating people is not delivered to the proper level". The ideas expressed by Pyotr Stolypin hundred years ago are still relevant today. In the reform period, farmers were

always under the great agricultural and economic assistance. In towns and large villages courses were organized for cooperation, accounting, dairy, butter-making, cheese-making, beekeeping and flax with terms of study lasted from two weeks to six months. If in 1905, the number of students in agricultural courses amounted to 2 thousand people, in 1912 that was 58 thousand. In 1913 in Russia already worked 9000 employees of the agricultural extension service.

In such way, there was a search of the peasantry in the most convenient form of adaptation to the market economy, forms the most relevant to Russian conditions, traditions, cultural values. But the main thing is that Russia continued to accumulate human potential, and that was the main contribution of Stolypin. The success of the reform can be estimated based on the unprecedented population growth: from 139 million in 1902 year to 175 million people in 1913 year.

The made analysis of archival sources shows that a considerable part of the rural population of the Perm province was supported by agrarian transformation. The attitude of the peasants to agricultural courses conducted in accordance with the Stolypin views was favorable. The development of agricultural education and the impact of the reforms undertaken in Russia of that time can be clearly seen in the example of southern villages and districts of Perm province. Fertile soils and a lively transport road junction promoted the development of agriculture. In a small number of urban settlements there was a high density of villagers. The Urals region always attracted people because of forests, where there is a great amount of different kinds of animals, rivers which are abundant in fish, fertile lands.

On the basis of the industrial College in 1911 the first public dairy courses were organized in Krasnoufimskii County. The report «The state of the dairy sector and the needs in Krasnoufimskii County to 1 August 1910», presented for consideration of the local meeting of Krasnoufimsky district in 1910, said that "it is advisable and appropriate" for improvements in the field of dairy farming to organize "special systematic courses". Attention was drawn to the fact that thanks to these courses it will be easier to instill the idea of team-work production of oil and selling it."

The courses in Krasnoufimskii County in the first year of studies had to give the amount of basic information, constituting the known degree of novelty and prepare for the lectures, to take the audience probably less time- "the period which is not exhausting for unaccustomed listeners to special lectures and more sufficient for initial result". It was stated that the courses should be available for all local citizen men or women over the age of 16-18 years, who are interested in the whole amount of the issues of milk production". The results of the courses in Silvenskii rural municipality (according to the County agricultural statistics – 1287 yards) were the following: 89 men and 47 women visited them. Sum total is 136 people. 18 lectures were read.

The teaching courses on agriculture for adult peasants in Ohanskii county were various in using devices: lectures, using notes and handouts, visual AIDS, drawings,

tables, etc. At that time there were a few books for teaching agriculture sciences, so part of the necessary of them was prepared by local forces.

The program of the courses was by agronomists of Ohanskii county under the General guidance of the provincial agriculturist V.N. Vargin. Later it was revised, but the general content of the courses, the distribution of theoretical and practical knowledge, the order of lectures was not changed. The courses visited the students from different areas of the county, were even from other districts of the region (table 1). The date and duration of the courses were settled in advance. It is significantly increased their popularity and availability.

Table 1

The territories of Ohanskii County where the courses were organized in 1913.

| Town | Themes of the courses | Applicants | Graduates |
|--------------------------|-----------------------|------------|-----------|
| Zyukayka | milk dairy | 58 | 26 |
| Merkushenskaya farm | beekeeping farm | 14 | 8 |
| Nytva village | agriculture | 89 | 45 |
| Ocher city | agriculture | 104 | 42 |
| Siwa village | agriculture | 81 | 32 |
| Markushenskaya farm | agriculture | 48 | 30 |
| Sheria village | household | 64 | 30 |
| Pavlovskiy factory | agriculture | 110 | 50 |
| Karagai village | | 82 | 34 |
| Bolshaya Sosnova village | agriculture | 81 | 40 |
| Nozchovka factory | agriculture | 32 | 17 |

Thus, in these examples, we see that at the turn of the twentieth century, special attention was paid to agricultural education of Permskii Krai. At a scale and at this level such work was not carried out earlier. Methods of training in the form of courses have been and remain one of the main ways of obtaining of agricultural knowledge. Today, at the turn of the century, with a high degree of urbanization, the rural population is extremely slowly acquires and develops new information. The relevance of agricultural courses only increases. Moreover, the training should be based on modern information technologies and modern approaches to the development of personality.

In the modern economy of the village the dominant factor is people. Professional and practical approach in agricultural education now is a leading, at the same time supporting the traditions of humanism, which help comprehensively and fully reveal the human abilities and talents[7]. P. Stolypin said about the necessity of humanistic principles

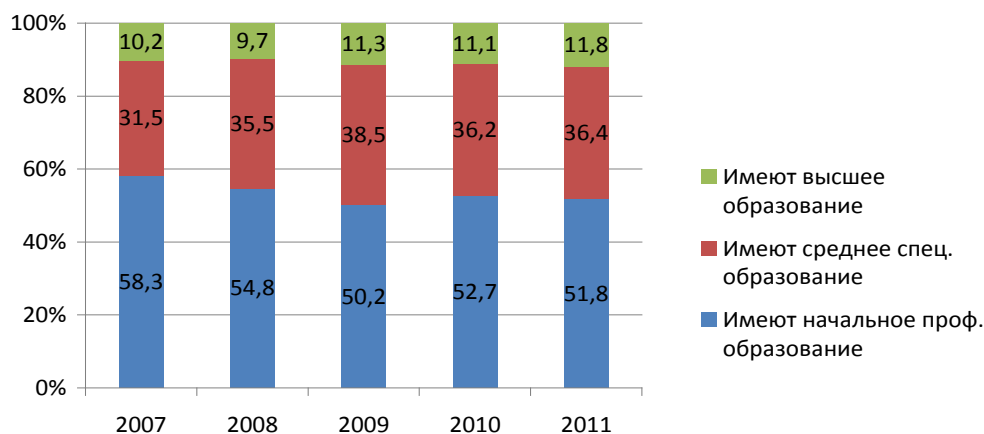
in agro education. Humanists, scientists felt themselves teachers and considered their main task to bring up the perfect man who can become an ideal citizen thanks to education.

In the modern realities and problems of agricultural education, we see that the solutions have already been proposed and partially implemented by P. Stolypin. In connection with the fact that the bulk of the main workers are specialists of middle professional level, it is necessary to solve problems of increasing the quality of agricultural professional education in order to provide cooperation between representatives of agribusiness and educational establishments of agrarian profile, to form the desire of young specialists to work in the industry.

As can be seen from table 1, in the sector of agriculture has been a trend of increasing the share of specialists with higher education. On the contrary, the share of workers with primary vocational education is reduced. The major part of agricultural workers has secondary or basic vocational education [8].

Graph 1

The structure of vocational training of agricultural workers (in % of those with vocational education)



Specialists for the agroindustrial complex in Perm Krai prepares 22 secondary and primary vocational agricultural education institutions with branches in which about 5,900 students study . Annually about 2000 specialists graduate from Perm State Agricultural Academy by D.N. Pryanishnikov.

Due to weak cooperation with employers, low attractiveness of the sector and weak awareness of the possibilities of self-realization in agriculture, only from 15 to 22% of graduates work on their qualification.

Thus, in the Perm region, as in Russia in general, there is an important aim to attract young people in the industry, to train them on the basis of modern technologies, to increase the professional level of workers of agriculture and farmers, to increase literacy of the rural population in general.

The government develops issues of agriculture sector using program-target method, i.e. a long-term target programs, such as "The development of agriculture and

regulation of markets of agricultural products, raw materials and food in the Perm region for 2013-2020".

Concerning the development of personnel potential of agroindustrial complex of the region, Perm Ministry of agriculture has 2 basic directions - support of rural youth and agricultural education, development of professionals who already work in agriculture.

Young people are the engine of progress. Education and training of young specialists for villages is very relevant now. And we investigate this issue in this article in a more detailed way.

One of the main mission that stands before the government is building of agroeducational cluster in the region "school - College - UNIVERSITY – agro business". The development of this system and cluster approach is explained by the fact that there is a clear mismatch between the skills given by agrarian educational institutions for experts' needs that demand intensive and innovative development of the AIC. The problem is aggravated by migration of the rural population, especially young people.

The vocational education system should closely cooperate with business, to fulfill its needs, to form the competencies necessary for business development. Therefore, the main element affecting the quality of personnel potential is the business itself, the leaders of successfully developing enterprises, which can become an example for others, can share their experience. This provision on obligatory participation of agribusiness in system of improvement of quality of personnel potential of agro-industrial complex is the main one.

Effective mechanism of inclusion of agricultural enterprises were the projects of the Ministry of agriculture and food "Agroclasses" and "Agroprofi". These projects are focused on the formation of business thinking in the young generation, to improve prestige of agro branch by demonstrating the success stories in agribusiness, as well as on the formation of a professional orientation to work in the agricultural sector.

The project "Agroprofi", developed and implemented on a pilot basis since September 2011, it uses the best traditions of agricultural education of the last century in combination with modern technologies of delivering them to the participants. This project is an effective tool for increasing the prestige of the industry, attract young entrepreneurs and the formation of cluster links between the agribusiness, education and government.

In the framework of the project in the agricultural technical schools and colleges are formed and trained agrogroups. Agrogroup – is a kind of "elite group", whose members receive additional support, experience and knowledge from representatives of big agribusiness and successful farmers, teachers of universities and business trainers, representatives of authorities of region. In agrogroups were selected students with an active life position, seeking to obtain additional knowledge and skills and are prepared in the future to realize themselves in agro industry.

The main advantage of training in the agricultural group is the practical orientation of the course. Classes with video lectures, meetings with representatives of successful agricultural enterprises of the region and small agribusinesses, practice. During the school year, children will learn about the basics of agro-business, business-planning, financing, forms of state support of small business. As a result, participants of agrogroup develop their business plan in agribusiness.

Thus, the project "Agroprofi" solves the problems connected with the inclusion into the educational process of the representatives of agro business, and is a step on the way of formation agro cluster - existing system of the order of specialists, their training in theory and practice, employment, formation of communication business education-authority. The function of government is to co - ordinate action in the initial stages of cooperation between the enterprise and education, support these interactions, primarily informational and ideological.

The next step on the way of development agro cluster should be the consolidation of the results of the project "Agroprofi" and distribute it to all the technical schools of the region, the formation of platforms for training of students on the basis of successful agricultural enterprises.

On the Perm forum "Man. Society. The country» was repeatedly raised the topic about that in the Urals region a lot of interesting ideas and projects, which should be demonstrated at the Federal level and in other regions as example of development in a particular area. However, the projects are not ready for the si called format "technology", its a standard that can be broadcasted on[9].

Returning to the issue of the need to improve the quality of personnel potential in agriculture, we can say that the project "Agroprofi" affects its positive resolution. First, in the process of teaching and teachers, and students receive current information on the development of the industry. Second, its constant contact with farmers, specialists and managers of successful agricultural enterprises of the region, that allow educational institutions to invite them to the educational process, to articulate the requirements of the employer to future specialists not at the level of claims and complaints, but at the level of language competence. Third, students have faith in themselves and their own strength, and they see support from government and business. "In general, incentives to work it's a spring, which forces people to work. Its impossible to accustom a lazy person to be hard-working, a stupid one to working age. Consequently, the cultural level will decrease. A good host its a host - inventor. The goal of the government is certain - the government wants to see peasants rich enough because that is where the wealth is, there is, of course, and education, there is real freedom" (P.S tolypin)[10 c.46].

The list of literature:

1. Rural education in Russia at the end of 1894. Reference book published by the Department of Agriculture.- St. Petersburg., TBC. Vconsole, 1895.
2. PV Alikin, Development A.A. Katodom organization of practical training of Russian peasants and abroad "Letters peasants" in Society "Russian grain" (1909 -1911) // to the 100 anniversary from the day of publication of the Regulations on land management" dated may 29, 1911/ Materials of the International conference "Land management: history and modernity".- Perm, 2011. p.6
3. Mnoc, the memories of my father Pastolienes.-M., Association "A.N. Cetin and KO".1992.-s

4. Etherally "Philosophy of humanism. The educational aspect. History and modernity"//proceedings of the thematic excursion "the Stolypin agrarian reform beginning of XX century" dedicated to the 150th anniversary from the birth P.A.Stolypin.- Perm, 2012. HKBU "State archive of Perm region".
5. The first public courses dairy in Krasnoufimska County. PGCE FP
6. Courses on agriculture for adults peasants in Ohanskom County.- Perm, alth. Foot of MT,1913.
7. Ahillesova, Humanization of educational process as one of the conditions of professional training of modern specialists to the village // Concept: scientific-methodical electronic journal.-January You.-URL: <http://www.covenok.ru>
8. The data of the Ministry of agriculture of Perm region, 2011/www.agro.perm/ru/press/picture
9. Etherally, Humanitarian innovations in agricultural science and education // materials of the XXIII International scientific-practical conference "Science as the guarantor of stable development".- Ukraine, Gorlovka. 2012 p.46
10. Smolyanov, Stolypin agrarian reform and education of the village (yesterday and today)// Materials of all-Russian scientific-practical conference devoted to the 150th anniversary from the birth of Stolypin "agrarian policy: from Stolypin to the present".- Krasnoyarsk, 2012. To G And U. The development of agroobrazovanie on the example of the Perm region.

Zakharov Anton Viktorovich, Branch of Federal STATE budgetary educational institution of higher professional education "Tyumen state University", Ishim, Candidate of pedagogical Sciences, head of the science Department

Diagnostics of formation of pedagogical high school students' forecasting skills

Annotation: the article considers the criteria and indicators of sformirovannosti prognostic abilities of students of pedagogical universities. presents the results of the ascertaining experiment.

Keywords: predictive skill, criteria and levels of sformirovannosti.

Захаров Антон Викторович, Филиал ФГБОУ ВПО «Тюменского государственного университета» в г. Ишиме, Кандидат педагогических наук, Начальник научного отдела

Диагностика сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза

Аннотация: в статье рассмотрены критерии и показатели сформированности прогностических умений у студентов педагогического вуза. представлены результаты констатирующего эксперимента.

Ключевые слова: прогностические умения, критерии и уровни сформированности.

Предвидение педагогом явлений в образовательном процессе, основанное на научных знаниях, обеспечивает не просто отражение существующей, а творческое создание новой педагогической реальности.

Еще В.А. Сухомлинский отмечал что: «без научного предвидения, без умения закладывать в человеке те зерна, которые взойдут через десятилетия, воспитание превратилось бы в примитивный присмотр, воспитатель в неграмотную няньку, педагогика в знахарство» [6]. Под педагогическим прогнозированием мы понимаем самостоятельную универсальную поливариантную педагогическую деятельность, направленную на исследование возможных тенденций, преобразований и перспектив развития субъектов и объектов педагогической деятельности. Умения,

необходимые для осуществления прогностической деятельности, которые формируются и проявляются в прогностической деятельности, следует трактовать как прогностические.

В своей работе мы исходим из понимания умений как сложного психологического образования, объединяющего мыслительные процессы, знания и навыки с действиями, обеспечивающими успех в педагогической работе. Поэтому прогностические умения мы определяем как возможность осуществлять действия, направленные на получение прогноза.

Отметим что философская категория «возможность» как объективная тенденция развития предмета или явления связана с категорией «действительность». Возможность может быть реальной (когда для перехода её в действительность созданы все необходимые и достаточные для этого условия) и абстрактной (когда не сложились необходимые для этого условия). Для нас важно осознание того, что умения, являясь возможностью, соотносятся с действием прогнозирования как с действительностью. По нашему мнению, возможность осуществлять субъектом действия прогнозирования становится реальной при условии: владении им необходимыми знаниями — основаниями для построения прогноза; при воспроизведении составных действий прогнозирования; при обладании человеком способности к прогнозированию. Названные условия и определяют компонентный состав исследуемых нами умений Мы выделяем следующие составные компоненты умений: 1) знаниевый, характеризующий знания - основания прогнозирования; 2) деятельностный, включающий действия, составляющие процесс прогнозирования; 3) мыслительный, представленный качествами мыслительных процессов прогнозирования. Взаимосвязь их и составляет структуру прогностических умений. Формирование прогностических умений — процесс взаимодействия, взаимовлияния между овладением прогностическими действиями и развитием способностей к осуществлению этих действий применительно к различным педагогическим объектам.

На основе теоретико-экспериментальной работы мы определили критерии оценки и их показатели, в соответствии с которыми подбирались диагностические методики. Под критерием понимается признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего либо.

В качестве критериев выступают: 1) объём и качество знаний; 2) уровень проявления действий, входящих в операциональный состав прогностической деятельности; 3) уровень качеств мыслительных процессов. Критерии направлены на измерение трех выделенных компонентов прогностических умений студентов: знаниевого, деятельностного и мыслительного. Вместе с тем мы стремились разработать критерии и подобрать диагностический инструментарий, учитывая предположение о единстве трех названных компонентов. Основой разработки диагностического инструментария послужили работы Н. А. Палетовой [2], А.Ф. Присяжной [3], Л.А. Регуш [4],

Н.Л. Сомовой [5], и др. Рассмотрим каждый из критериев подробнее.

Первый критерий - знаниевый. Критериями знаний педагогического прогнозирования выступают объем знаний и качество знаний необходимых для

осуществления прогнозирования. Оба критерия оценивались нами по четырехбалльной шкале:

Объем знаний имеет численные выражения:

«3» - полный объем знаний по прогнозированию (по программе спецкурса);

«2» - достаточно большой, хотя неполный объем знаний;

«1» - небольшой объем знаний;

«0» - недостаточный для прогнозирования объем знаний.

Качество знаний оценивалось по следующей шкале:

«3» - высокое качество знаний;

«2» - достаточно высокое качество знаний;

«1» - невысокое качество знаний;

«0» - недостаточное для прогнозирования качество знаний.

Измерение уровня прогностических умений предусматривало применение тестовых заданий разработанных А.Ф. Присяжной Наряду с тестами направленных на определения уровня знаний о процессуальной стороне прогнозирования мы определяли те знания, которые студенты могут использовать как основания для прогнозирования. В связи с этим перед решением диагностических задач студентам предлагалось воспроизвести те знания, которые необходимы, будут для решения названных задач. В процессе разработки тестов и тестов-анкет мы руководствовались работой Т.Г. Михалевой, В.А. Хлебникова, А.Н. Майорова [1]. Мы учитывали требования к структуре теста, согласно которым в тестовые задания должны входить инструкции, текст заданий, варианты ответов, правильные ответы. Также мы придерживались основного требования о том, что тестовые задания должны иметь однозначно правильный ответ [1, с.77]. В связи с этим мы разбили все измерительные материалы на две группы: тесты и анкеты. Следует отметить, что требования к тестам мы учитывали только в первой группе измерительных материалов.

Второй критерий - уровень проявления действий, входящих в операциональный состав прогностической деятельности. В состав прогностической деятельности входят выдвижение и анализ гипотез, моделирование, расчет последствий и планирование. Для оценки их мы воспользовались диагностической методикой «Прогностическая задача», разработанной Л.А. Регуш и стандартизированной Н.Л. Сомовой и модифицированной нами с учетом профессионального содержания деятельности учителя. Методика представляет собой набор из пяти прогностических задач, которые предлагается решить испытуемому:

1. Высказать и обосновать гипотезы о затруднениях, которые могут испытывать учащиеся при усвоении нового материала (при определении понятий, выполнении упражнений переноса ранее усвоенных знаний на результат овладения нового в конкретной теме).

2. Высказать и обосновать гипотезы о возможном поведении отдельных учащихся и класса в целом в данной конфликтной ситуации.

3. Определить последствия, принимаемого учителем в конфликтной ситуации решения.

4. Определить последствия конкретных словесных воздействий (поощрения и порицания) для двух разных учащихся.

5. Составить план классного собрания или план подготовки празднования Нового года.

Результаты выполнения всех задач оцениваются по 16 показателям

Задачи 1 и 2 оценивались по следующим показателям:

- Широта поиска при выдвижении гипотез;
- Учет требований условия при выдвижении гипотез;
- Гибкость гипотез ;
- Обоснованность гипотез.

Требования 3 и 4 предполагали использование таких показателей:

- Уровень вербального обобщения следствий;
- Обоснованность выведенных следствий;
- Перспективность следствий;
- Логистика построения следствий;
- Осознание вероятностного характера следствий;
- Осознание этапов процесса прогнозирования;
- Уровень вербального обобщения причин;
- Полнота причинно-следственных связей;
- Существенность причинно-следственной связи;
- Перспективность причинно-следственных связей.

Задачи на построение плана оценивались по двум показателям

- Осознание цели плана;
- Полнота операций планирования.

Каждый из показателей оценивался по трехбалльной шкале и имел численные выражения.

Третий критерий направлен на определение качеств мыслительных процессов (аналитичность, глубина, осознанность, гибкость, перспективность, доказательность). Качества мышления оценивались по 16 показателям, на каждый из которых предусматривались два альтернативных высказывания.

Выполнение теста предполагает ответы испытуемых на основе наблюдения за типичными особенностями своей прогностической деятельности. В связи с этим в ответах на каждый вопрос содержатся уровневые дихотомические различия по каждому показателю. Используя уровнево-критериальную шкалу, в прогностических умениях мы выделили три уровня: I уровень - высокий; II уровень - средний; III уровень - низкий.

Высокий уровень в большинстве случаев предполагает, что умения прогнозирования проявляются полно и конструктивно во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Студент при этом имеет глубокие знания по педагогическому прогнозированию во всем его объеме. Наблюдается оптимальный уровень проявления качеств мыслительных процессов.

Средний уровень предполагает, что умения прогнозирования проявляются на достаточном уровне во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Студент при этом имеет хорошие знания по педагогическому

прогнозированию в необходимом для прогнозирования объеме. Удовлетворительный уровень проявления качеств мыслительных процессов.

Низкий уровень предполагает, что умения прогнозирования проявляются не во всех действиях, входящих в операциональный состав прогнозирования. Студент при этом имеет недостаточные знания по педагогическому прогнозированию. Необходимые качества мыслительных процессов не сформированы.

Критерии имеют различное число показателей и соответственно разное количественное выражение. Рассчитаем диапазоны уровней для каждого критерия. Для расчета диапазона уровня мы воспользовались формулой, предложенной А.Ф. Присяжной (1) [3]:

$$\text{Диапазон уровня} = \frac{\text{разность количественных показателей уровней}}{\text{число уровней}} \quad (1)$$

1. Максимальный показатель по знаниевому критерию составляет 6 баллов. Минимальный равен 0 баллов. Расчет диапазона уровня по формуле (1) составляет $6 - 0 / 3 = 2$.

2. Максимальный показатель по деятельностному критерию составляет 48 баллов. Минимальный равен 0 баллов. Расчет диапазона уровня по формуле (1) составляет $48 - 0 / 3 = 16$.

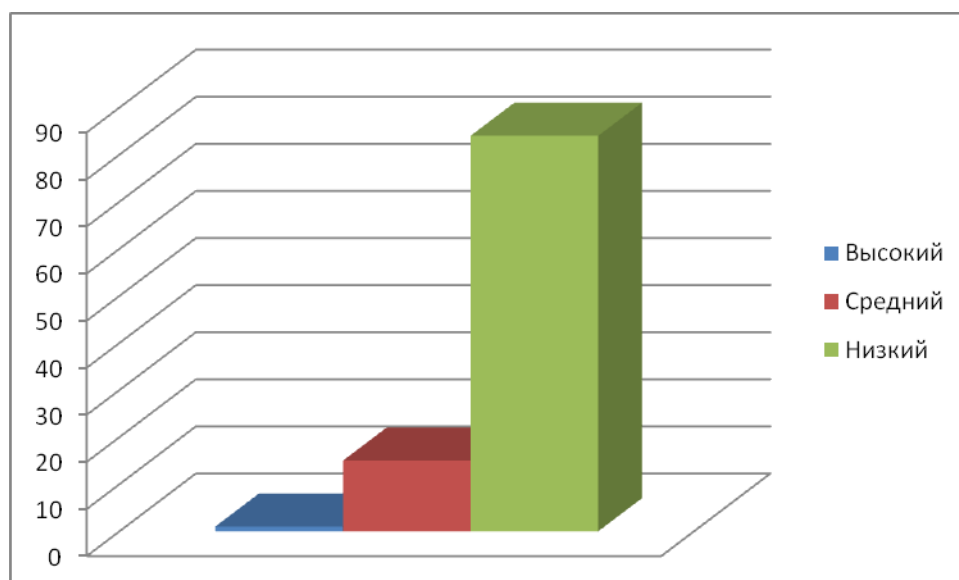
3. Максимальный показатель по мыслительному критерию составляет 16 баллов. Минимальный равен 0 баллов. Расчет диапазона уровня по формуле (1) составляет $16 - 0 / 3 = 5,3$.

Определив диапазон уровней по каждому критерию, рассмотрим, каким образом следует определять уровень сформированности прогностических умений в целом. Мы учитываем, что компоненты прогностических умений (знаниевый, деятельностный и мыслительный), выделенные нами в параграфе 1.2 представляют собой целостность и, следовательно, в равной мере должны определять уровень проявления сформированности прогностических умений. В связи с этим каждый уровень был обозначен ранговым числом (низкий уровень - 1, средний уровень - 2 и высокий - 3). Таким образом, максимальное ранговое число 9 (если по всем критериям студент имеет высокий уровень). Минимальное число 3 (при показателях, соответствующих низким уровням по трем критериям). Разница количественных показателей 6. Для определения уровня сформированности прогностических умений мы примем следующую шкалу: высокий уровень = ранговым числам 8, 9, средний уровень = 5, 6, 7, низкий = 3, 4.

Пилотажный этап, на котором приняли участие 185 студентов выпускных курсов ГОУ ВПО «Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова» показал, что:

1) студенты испытывают затруднения в интерпретации понятий «педагогическое прогнозирование» «прогностические умения», слабо информированы о структуре прогностической деятельности учителя, методах и формах прогнозирования, способах и средствах формирования умений;

2) лишь 1% студентов имеет высокий уровень прогностических умений, 15% - средний и 84% студентов обладает низким уровнем сформированности прогностических умений.



Уровень сформированности прогностических умений будущих учителей на пилотажном этапе опытно-поисковой работы.

Таким образом, критерии оценки уровней прогностических умений целесообразно конструировать исходя из проявления структурных компонентов прогностических умений: знаниевого, деятельностного и мыслительного в ходе решения прогностических задач. Применение выделенных нами критериев позволяет диагностировать уровень сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза умения как целостного явления. Результаты констатирующего этапа ОЭР подтвердили необходимость и возможность целенаправленной работы по формированию прогностических умений будущих учителей. Проведение такой работы возможно при разработке и реализации модели и технологии формирования прогностических умений.

Список литературы:

1. Майоров, А.Н. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование / А.Н. Майоров. - 2-е изд. — СПб: Образование и культура, 1997. - 304 с.
2. Палетова, Н.А. Исследование метода диагностики способности к прогнозированию педагогических явлений /: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Палетова. - СПб, 1991.- 190 с.
3. Присяжная, А.Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дисс. ... доктора, пед. наук / А.Ф. Присяжная. - Екатеринбург, 2006. - 305 с.
4. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Р.А. Регуш. - СПб, Речь, 2003. - 352 с.
5. Сомова, Н.Л. Диагностика способности к прогнозированию. Методика и её стандартизация: дисс. ... канд. психол. наук, / Н.Л. Сомова. - СПб, 2002. - 185 с.
6. Сухомлинский, В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. - М.: Политиздат, 1973. - 143 с.

Brazhnikova Antonina, Bryansk State University ak. IG Petrovsky, Associate, Professor, Ph.D., Department of Psychology, Advertising and Public Relations

Morality and learning motivation of students: psychological aspect

Abstract: As a result, the theoretical and empirical research shows that morality as a phenomenon of objective and subjective reality, as a mandatory component of teaching and professional activity, carries a certain moral content.

Keywords: ethics, values, learning motivation, the students.

Бражникова Антонина, Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского, доцент, кандидат психологических наук, факультет психологии, рекламы и связей с общественностью

Нравственность и учебная мотивация студентов: психологический аспект

Аннотация: В результате теоретико-эмпирического исследования показано, что нравственность как явления объективной и субъективной реальности, как обязательный компонент учебно-профессиональной деятельности, несет в себе определенное нравственное содержание.

Ключевые слова: нравственность, ценности, учебная мотивация, студенты.

Нравственный кризис современного общества, сопровождающийся глобальными социально-экономическими, политическими потрясениями, следствием которых является разгул преступности, войны, зачастую жестокие и бессмысленные, распространение алкоголизма, рост наркомании не может не вызывать беспокойства. Поэтому в последние годы значительно активизировалось исследование нравственности во всех науках о человеке, включая психологию.

Обращение к нравственной проблематике, наблюдается в различных отраслях современной психологической науки: в историко-психологических исследованиях (В.А. Кольцова, А.А. Гостев, В.А. Елисеев,), в акмеологии и геронтопсихологии (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.А. Деркач, В.Г. Асеев), в экономической и социальной психологии (А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко, О.С. Дейнеко, А.С. Чернышов, А.В. Юревич и др.), в этнопсихологии (М.И., Воловикова, Н.М.

Лебедева, М.А. Козлова, Ю.П. Платонов, Т.Е. Рязанова... и др.). Обосновывается необходимость и происходит оформление такой отрасли науки как *психология нравственности*.

Следует акцентировать внимание на том, что, современная социально-политическая действительность требует активного участия психологической науки, заключающейся прежде всего в изменении сложившейся ситуации, в разработке конкретных практических рекомендаций (Резников, 2009; Соснин, 2009, Воробьева, 2012) по нравственному возрождению личности и общества.

Одним из важнейших ресурсов, на основе которых возможно создание качественно новых подходов к нравственному возрождению личности и общества на наш взгляд является система образования, в частности профессионального. В ходе профессионального обучения как особой формы социального регулирования и сопровождения профессионализации личности происходит качественный скачок в развитии человека - он становится профессионалом, у него формируется системное качество «готовность к социально-профессиональной деятельности». И от того какими ценностями и принципами он будет руководствоваться в своей жизни и деятельности зависит не только экономическое развитие и благосостояние страны, но и мир во всем мире.

Студенчество как социально-демографическая группа общества, выделяемая на основе совокупности характеристик, особенностей социального положения и обусловленных теми или другими социально психологическими свойствами, которые определяются уровнем социально-экономического, политического развития, особенностями социализации и нравственного состояния общества, имеет ряд особенностей, вытекающих, прежде всего из ее объективной сущности. В силу своих особенностей молодые люди наиболее восприимчивы к происходящим вокруг изменениям, и зачастую становятся орудием манипуляции. И неслучайно модернизация современного профессионального образования, «в рамках которой должна осуществляться интеграция образования, науки и экономики, предусматривает повышение требований к уровню интеллектуального и нравственного развития человека с высшим образованием» [1. С. 11].

Профессиональное образование оказывает огромное влияние на психику молодого человека, становление его личности. За время обучения в учебном заведении при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует социально-профессиональную направленность личности. В этот период наиболее активно развиваются нравственные качества и чувства человека, формируется система ценностных ориентаций и т.д.. Очевидно, что профессиональное становление невозможно искусственно оторвать от нравственного, не нанося вреда психологической организации личности студента.

Нравственность как явления объективной и субъективной реальности, как особое проявление индивидуальной психики, в пространстве социальных отношений, оказывающее существенное влияние на сознание, чувства, жизнь, деятельность, систему отношений, мотивационную сферу, поведение человека, как высшая инстанция психологической организации жизни и деятельности человека обладает сложным и многогранным содержанием. Мы отдаем себе отчет в том, что

нравственность личности, в полном объеме исследовать невозможно. Как один из вариантов исследования данного психологического феномена, нами разработана модель психологического исследования нравственности, представленная системой нравственно-психологических отношений личности [3].

Выделенный В.Н. Мясищевым принцип системности и целостности личности как «ансамбля» отношений, позволяет говорить о единой системе нравственно-психологических отношений личности, состоящей из основных структурных компонентов: отношение к себе, другим людям, обществу, религии, а также нравственных ценностей как стержневых, интегрирующих все составляющие компоненты. В данной статье мы остановимся на исследовании нравственности и учебной мотивации студентов.

Под мотивацией в психологии понимается совокупность факторов, организующих и направляющих поведение человека. Этот процесс детерминации поведения, деятельности, которая может быть обусловлена внутренними (психическими, физиологическими) и внешними (профессиональными, социальными, экономическими) раздражителями. Мотивационные процессы относятся к регулятивным компонентам психического функционирования, которые придают ему внутреннюю субъективную окраску. Эти процессы связаны с формированием и реализацией мотивов (устремления, действий по реализации потребностей или оказания внутреннего побуждения к активности) и обладают побудительными функциями [5, с. 234]. Мотивация представляет систему, совокупность мотивов, связанных с какой-либо конкретной деятельностью, в нашем случае учебно-профессиональной, ориентированной на получение конкретной профессии. Как обязательный компонент учебно-профессиональной деятельности учебная мотивация является решающим психологическим фактором эффективности учебно-профессиональной деятельности и овладения студентами высотами профессионализма, а так же формирования себя как достойной, высокоразвитой личности. В этой связи становится очевидным, необходимость исследования взаимосвязи нравственности и учебной мотивации студентов.

Гипотеза исследования состоит из предположения о том, что учебная мотивация как первый и обязательный компонент учебно-профессиональной деятельности, несет в себе определенное нравственное содержание.

Методики и их описание

В качестве *психодиагностического инструментария* были использованы: авторская методика исследования нравственно-психологических отношений личности [2], методика для изучения ценностей личности Ш. Шварца [10] и методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реана, В.А. Якунина модифицированная Н.Ц. Бадмаевой) [4]

1. Методика «НПОЛ» предназначена для исследования нравственно-психологических отношений личности как единой системы отношений к себе, другим людям, религии, обществу. Показатели теста обладают конструктивной (construct), содержательной валидностью (репрезентативностью). Надежность теста характеризуется как внутренней согласованность пунктов, входящих в одни и те же шкалы, так и с помощью ретестирования с интервалом в три месяца. Основные

психометрические характеристики методики удовлетворяют требованиям, предъявленные к психологическим тестам[2].

2. Опросник Ш. Шварца, направлен на изучение ценностей личности. Ш. Шварц выделил десять мотивационно отличающихся типов ценностей: власть, достижение, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, конформность, безопасность. отношений и самого себя [14]. Не ставя своей целью вступать в дискуссию по классификации нравственных ценностей, ибо, как справедливо заметил М. С. Каган, вряд ли нужно доказывать, что ни одна из систем ценностей не является абсолютной даже в одной исторической общности [9, с. 32], среди базовых ценностей, выделенных Шварцем соответственно их центральной функции, мы условно называем нравственными следующие такие типы ценностей как универсализм, доброта, безопасность, конформность 8, с. 87].

Методика Шварца дает количественное выражение значимости каждого из десяти мотивационных типов ценностей двух уровнях:

- *на уровне нормативных идеалов и*
- *на уровне индивидуальных приоритетов.*

Первый уровень более стабилен и отражает представления человека о том, как нужно поступать, определяя тем самым его жизненные принципы поведения. Второй уровень более зависим от внешней среды, например, от группового давления и соотносится с конкретными поступками человека.

3. Методика для диагностики учебной мотивации студентов(А.А. Реана, В.А. Якунина модифицированная Н.Ц. Бадмаевой). Авторы методики исследования выделили семь шкал, характеризующих мотивы учения: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, социальные, мотивы творческой самореализации, избегания неудач, престижа, которые характеризуют структуру учебной мотивации студентов [4].

Участниками исследования явились 189 студентов вузов, 191 колледжей и 188 профессиональных лицеев г. Брянска. Объем выборки составил 568 человек.

Результаты исследования

Данные методики исследования нравственно - психологических отношений личности свидетельствуют о нестабильности, противоречивости и ситуативной изменчивости системы нравственно-психологических отношений личности студента, а именно: по шкале 1 отношение к себе и шкале 4. отношение к обществу преобладает высокий уровень, а по шкале 2. отношение к другому и по шкале 3. отношение к религии - ситуативный уровень отношений.

Результаты опросника Ш. Шварца показали, что наиболее высокую значимость из 10 типов ценностей ценности у обследуемой выборки студентов, на уровне нормативных идеалов имеет *гедонизм*. Второй ранг принадлежит безопасности, третий самостоятельности, четвертый достижению, пятый конформности и шестой доброте. Низкую значимость для испытуемых данной выборки имеют стимуляция и власть 7-8 ранги, 9 ранг – универсализм. и 10 - традиции. На уровне индивидуальных приоритетов доминирует самостоятельность – 1 ранг, далее идут достижения и гедонизм. Средний уровень занимают: доброта – 4 ранг, стимуляция – 5 ранг, безопасность – 6 ранг. Низкие показатели у универсализма – 7

ранг, конформности – 8 ранг, власти - 9 ранг. К отвергаемым так же относятся традиции.

При сопоставлении средних значений и дисперсии показателей, полученных с помощью методики диагностики учебной мотивации студентов, установлено, что в обследуемой выборке доминирует профессиональный мотив ($M=4,017$, $D=0,626$), свидетельствующий о стремлении молодых людей овладеть профессиональными знаниями, умениями, навыками. Следует отметить, что данный мотив направлен на приобретение профессиональной компетентности узкого радиуса действия, в рамках конкретной профессии. Другим весьма значимым, по всей выборке испытуемых является коммуникативный мотив ($M=3,823$, $D=0,580$), направленный на реализацию потребностей в общении, новые знакомства с интересными людьми, расширение круга друзей. Несколько ниже по значимости - социальный мотив ($M=3,689$, $D=0,727$) направленный на получение в будущем материальных благ, социальный престиж, служебный рост. Далее идет мотив творческой самореализации ($M=3,667$, $D=0,869$). - узнать новое, заниматься творческой деятельностью. Наименее значимы у данной выборки испытуемых выступают учебно-познавательный мотив ($M=3,593$, $D=0,800$), и мотив престижа ($M=3,576$, $D=0,754$). Мотив избегания - избежать осуждения и наказания, не оказаться в числе отстающих занимает последние позиции в структуре учебной мотивации студентов исследуемой выборки ($M=2,933$, $D=0,707$).

Для установления взаимосвязи нравственности и учебной мотивации студентов был проведён факторный анализ данных методики нравственно-психологических отношений личности, типов ценностей методики Шварца и учебной мотивации студентов. Определена трех факторная структура, описывающая 90,95 % общей суммарной дисперсии признаков (табл.1.).

Таблица 1.

Факторная структура показателей методики нравственно-психологических отношений личности, типов ценностей методики Шварца и учебной мотивации студентов

| Шкалы отношений типы ценностей и учебных мотивов | Факторные нагрузки (Factor loadings) | | | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------|--------|--------------|--------|--------|
| | до варимакс- вращения | после варимакс- вращения | | | | |
| | | | | | F1 | F2 |
| Отношение к другому | 0,454 | -0,173 | -0,104 | 0,916 | -0,314 | -0,098 |
| Отношение к себе | 0,441 | -0,159 | -0,141 | 0,888 | -0,288 | -0,133 |
| Отношение к религии | 0,424 | -0,191 | -0,094 | 0,854 | -0,346 | -0,089 |
| Отношение к обществу | 0,453 | -0,171 | -0,131 | 0,913 | -0,309 | -0,123 |
| Конформность УНИ | 0,269 | -0,004 | 0,200 | 0,726 | -0,007 | 0,297 |
| Конформность УИП | 0,024 | 0,149 | 0,326 | 0,066 | 0,260 | 0,483 |
| Традиции УНИ | 0,315 | -0,066 | 0,098 | 0,851 | -0,116 | 0,145 |
| Традиции УИП | 0,056 | 0,046 | 0,248 | 0,151 | 0,080 | 0,368 |
| Доброта УНИ | 0,278 | 0,011 | 0,063 | 0,750 | 0,020 | 0,094 |
| Доброта УИП | 0,155 | 0,007 | 0,126 | 0,419 | 0,011 | 0,187 |

| | | | | | | |
|---------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------------|--------|
| Универсализм УНИ | 0,275 | -0,034 | 0,129 | 0,743 | -0,060 | 0,192 |
| Универсализм УИП | 0,125 | 0,102 | 0,362 | 0,337 | 0,179 | 0,538 |
| Самостоятельность НИ | 0,271 | -0,170 | 0,021 | 0,734 | -0,297 | 0,032 |
| Самостоятельность ИП | 0,088 | 0,005 | -0,188 | 0,199 | 0,064 | 0,153 |
| Стимуляция УНИ | 0,246 | -0,255 | -0,117 | 0,666 | -0,446 | -0,173 |
| Стимуляция УИП | 0,145 | -0,145 | -0,281 | 0,393 | -0,254 | -0,417 |
| Гедонизм УНИ | 0,164 | -0,256 | -0,114 | 0,442 | -0,447 | -0,169 |
| Гедонизм УИП | 0,042 | -0,131 | -0,179 | 0,165 | -0,210 | 0,204 |
| Достижения УНИ | 0,254 | -0,020 | 0,022 | 0,687 | -0,035 | 0,032 |
| Достижения УИП | 0,198 | -0,159 | -0,285 | 0,535 | -0,277 | -0,422 |
| Власть УНИ | 0,284 | -0,150 | -0,043 | 0,767 | -0,263 | -0,064 |
| Власть УИП | 0,088 | -0,078 | -0,317 | 0,237 | -0,136 | -0,471 |
| Безопасность УНИ | 0,262 | -0,047 | 0,118 | 0,708 | -0,082 | 0,175 |
| Безопасность УИП | 0,237 | 0,027 | 0,311 | 0,640 | 0,047 | 0,462 |
| Коммуникативный мотив | 0,090 | 0,428 | -0,362 | 0,181 | 0,774 | -0,341 |
| Мотив избегания | -0,058 | 0,308 | -0,511 | -0,117 | 0,557 | -0,481 |
| Мотив престижа | 0,165 | 0,433 | -0,220 | 0,333 | 0,784 | -0,207 |
| Профессиональный мотив | 0,323 | 0,162 | 0,366 | 0,652 | 0,292 | 0,344 |
| Мотив творческой самореализации | 0,099 | 0,315 | 0,095 | 0,200 | 0,569 | 0,090 |
| Учебно-познавательный мотив | 0,189 | 0,368 | 0,598 | 0,381 | 0,666 | 0,563 |
| Социальный мотив | 0,159 | 0,391 | 0,045 | 0,320 | 0,707 | 0,043 |
| Общий вес | | | | 52,92 | 22,09 | 5,93 |

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые связи.

Фактор 1 имеет наибольший вес или наибольшую информированность (52,92%). Представлен, положительным полюсом переменных методики исследования нравственно - психологических отношений личности: отношения к себе, другому, религии и обществу, переменными всех типов ценностей на уровне нормативных идеалов, переменными безопасности, достижения, доброты, на уровне индивидуальных приоритетов, а так же профессиональным мотивом. Мы обозначили его фактором "нравственности".

Фактор 2 (информированность 22,09%). Положительный полюс представлен переменными коммуникативного мотива, престижа, избегания, творческой самореализации, учебно-познавательный. Отрицательный - типами ценностей: стимуляцией на уровне нормативных идеалов, гедонизмом на уровне индивидуальных приоритетов. Этот фактор можно обозначить как биполярный фактор «учебная мотивация - стимуляция, гедонизм».

Фактор 3 представлен умеренной факторной нагрузкой, (информированность 15,93%). Положительный полюс представлен переменными нравственных ценностей: конформностью, универсализмом, безопасностью на уровне

индивидуальных приоритетов. а так же переменными учебно-познавательного мотива. Отрицательный полюс фактора: стимуляция, достижения, власть на уровне индивидуальных приоритетов и мотив избегания. Данный фактор можно обозначить через оппозицию «нравственных и прагматических ценностей».

Результаты факторного анализа говорят о том, что учебная мотивация как первый и обязательный компонент учебно-профессиональной деятельности, несет в себе определенное нравственное содержание. Это подтверждается доминированием фактора «нравственности», в факторной структуре показателей. Следовательно, лишь оптимальное сочетание нравственности и учебной мотивации студентов, способны обеспечить подготовку высококвалифицированных специалистов. К сожалению, значимость нравственных факторов как в учебной мотивации студентов, так и личностном развитии студентов остается недооцененной.

Выводы

1. В результате теоретического анализа было высказано суждение о том, что, одним из важнейших ресурсов, на основе которых возможно создание качественно новых подходов к нравственному возрождению личности и общества является система образования, в частности профессионального. За время обучения в учебном заведении при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Профессиональное развитие невозможно искусственно оторвать от нравственного, не нанося вреда психологической организации личности студента. В свою очередь учебная мотивация студентов как обязательный компонент учебно-профессиональной деятельности, несет в себе определенное нравственное содержание.

2. Данные эмпирического исследования говорят о нестабильности, противоречивости и ситуативной изменчивости системы нравственно - психологических отношений личности студентов. В структуре ценностных ориентаций студентов исследуемой выборки на уровне нормативных идеалов доминируют такие типы ценностей как гедонизм, безопасность, самостоятельность, а на уровне индивидуальных приоритетов самостоятельность, достижения, гедонизм. В учебной мотивации студентов наиболее значимыми оказались профессиональный и коммуникативный мотивы.

3. В результате факторного анализа данных методики нравственно-психологических отношений личности, типов ценностей методики Шварца и учебной мотивации выделено три основных фактора: «нравственность», «учебная мотивация - стимуляция, гедонизм», оппозиция «нравственных и прагматических ценностей». Доминирующим фактором выступает «нравственность». Таким образом, есть основания утверждать, что учебная мотивация как первый и обязательный компонент учебно-профессиональной деятельности, несет в себе определенное нравственное содержание.

4. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости переоценки значимости нравственных факторов как в учебной мотивации так и развитии личности студентов. Лишь оптимальное сочетание нравственности и учебной мотивации студентов, способны обеспечить подготовку профессионалов,

обладающих не только ключевыми квалификациями, но и высоконравственными характеристиками. Ибо, профессионал – это, прежде всего, субъект социальной среды, деятельность которого является основой благосостояния общества, его существования и развития.

Список литературы

1. Антюхов А.В., Матяш Н.В., Фомин Н.В. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: Учебно-методическое пособие. Брянск: «Курсив», 2010. - 230 с.
2. Бражникова А.Н. Методика исследования нравственно-психологических отношений личности: Учебно-методическое пособие - Брянск, 2008. - 40 с.
3. Бражникова А.Н. Нравственность в системе нравственно-психологических отношений личности: Монография. Брянск: Ладомир, 2012. - 157 с.
4. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. Улан-Удэ, 2004. С.151-154.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2006. - 511 с.
6. Воробьева А. Е. Психологические методики для изучения нравственной сферы личности: анализ разработок и авторские приемы //Нравственность современного российского общества: психологический анализ. А.Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С 91- 109.
7. Журавлев. А.Л., Юревич А.В. Психология нравственности как область психологического исследования // Психол. журн.. 2013. Т. № 4. С 5-15.
8. Личность профессионала в современном мире / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014 - 942 с.
9. Каган М. С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Пет-рополис», 1997. -205 с.
10. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. СПб.: Речь, 2004. - 70с.
11. Мясищев В.Н. Психология отношений / Под ред. А.А. Бодалева / Вступительная статья А. А.Бодалева. М.: Изд - во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995.- С. 347.
12. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии СПб.: ООО «Речь», 2000. - 350 с.
13. Соснин В. А. Роль средств массовой информации и системы образования в воспитании исторической памяти в современной России // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 4. С. 102–105.
14. Bardi A., Schwartz S. H. Values and behavior: Strength and structure of relations // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. № 29.

Winnie Mucherah^{1*} and Andrea D. Frazier²

¹Department of Educational Psychology,
Ball State University, Muncie, USA,

²Department of Counseling, Columbus State University,
Foundations, and Leadership, Phenix City, USA

How Teachers Perceive Their Classroom Environments and Student Goal Orientation: A Look into High School Biology Classrooms in Kenya

ABSTRACT

Aims: To examine teachers' and observers' perceptions of classroom climate and goal orientation in high school biology classrooms in Kenya.

Study Design: A mixed design utilizing quantitative and qualitative approach.

Place and Duration of Study: A boys' and girls' boarding high schools in Kenya, observed between May and July of 2010.

Methodology: Participants included 12 biology teachers from two same sex boarding high schools (5 females, 7 males).

Results: Tests of means and t-tests showed that male teachers perceived themselves to be supportive, $t(10) = 3.76$, $p = .01$, $d = 2.201$ and innovative, $t(10) = 2.93$, $p = .05$, $d = 1.882$. Male teachers also reported greater school and classroom performance goals. Observers reported significant differences in the classroom climate and goal orientation, where they saw the girls' classrooms to be more innovative, $t(10) = 5.10$, $p = .01$, $d = 2.125$, high in order and organization, $t(10) = 3.10$, $p = .01$, $d = 2.200$ and affiliation. They also found teachers in the boys' school to be more supportive, $t(10) = 2.41$, $p = .02$, $d = 1.809$. **Conclusion:** Male teachers perceive themselves to be more supportive and innovative. Observers see girls' classrooms to be more innovative and well organized.

Keywords: Biology classrooms; classroom climate; goal orientation.

1. INTRODUCTION

Teachers do not choose their classrooms. However, they do have control over the kind of classroom climate they construct with their students and the kinds

of instructional practices they utilize. The classroom environment shapes teachers' relationships with their students, and students' relationships with each other and with classroom concepts. Teachers often speak of a classroom's atmosphere, tone, ethos or ambience and its importance for student learning [1,2,3,4]. Typically, teachers concentrate almost exclusively on the assessment of academic achievement, and devote little attention to factors which might be related to their students' patterns of adaptive learning and performance. There is research evidence indicating classroom climate to be a factor in the types of goals students establish [5,3,6].

1.1 Classroom Climate

Although classroom environment is a somewhat subtle concept, remarkable progress has been made over the last three decades in conceptualizing, assessing and researching it [7,8,9]. This research has attempted to answer many questions of interest to educators, such as does a classroom's environment affect goal orientation? Can teachers conveniently assess the climates of their own classrooms? Questions such as these represent the thrust of the work on classroom environments over the past three decades.

Teachers play a vital role in the conceptualization of the classroom climate. They create both the social and physical environments for learning. The very nature of classes, teaching, and students makes a positive classroom climate a critical ingredient of student success [10]. Teachers who are successful in establishing effective classroom climates create more time for learning, involve more students, and help students to become self-managing [11,12]. A positive learning environment must be established and maintained throughout the year. One of the best ways teachers accomplish this goal is by having a good classroom management plan which includes ways to prevent problems from occurring, having clear rules and procedures, a physical environment that is well organized, ways in which to communicate effectively with students, and how students can interact with each other [10]. According to Doyle [10] classrooms are particular kinds of environments. They have distinctive features that influence their inhabitants no matter how the students or the desks are organized or what the teacher believes about education. Furthermore, classrooms are multidimensional, they are crowded with people, tasks, and time pressures, have people with differing goals, preferences and abilities, inhabitants must share resources, and actions can have multiple effects and influence student participation [10].

The social and physical environment of a classroom can support or interfere with student learning and well-being. Therefore, teachers carefully plan and create appropriate and effective classroom climates. There is empirical evidence that shows teachers' perceptions of classroom climate differ based on subject matter [1,7,13]. Teachers' perceptions of science classrooms have produced mixed results in terms of classroom climate, with some studies finding teachers' perceptions of science classrooms to be high in competition and low in affiliation [14,8], whereas other studies show teachers' perceptions of science classrooms to be low in cooperation and cohesion [15,2]. However, recent research has revealed a wide variety of science classroom climates, with this diversity based on the teacher's teaching style [16,4,17].

1.2 Goal Orientation

Does a subject-specific climate influence the learning goals that teachers structure in their classrooms? Recent research on classroom climate has focused on the classroom instructional goals that teachers establish. Teachers' perceptions of the fit between their classroom environment and their goal orientation are important for the learning outcomes. A goal is an outcome or attainment an individual is striving to accomplish [18]. Goal orientation refers to a pattern of beliefs about goals related to achievement in school. Goal orientations include the reasons teachers pursue goals and the standards they use to evaluate progress toward those goals. There are four main goal orientations: mastery (learning), performance, work-avoidance, and social [19]. For the purposes of this research, only three goal orientations will be utilized. Mastery-approach goal orientation refers to the need to improve and focuses on learning, understanding, and developing competence in academic situations [20,21,22,19]. Students with a mastery goal are concerned about the task itself instead of their self-presentation compared to others. Their evaluation for goal progress is intrapersonal in that their success is based on the improvement of competence and the mastery of the material. For these students setbacks or even failures are not threatening [22].

Performance- approach goal orientation refers to both the need for improvement and a fear of failure, and a focus on demonstrating and validating one's competence [23,24]. Performance approach goal orientated individuals, are mainly concerned about their self- presentation compared to others. They use interpersonal standard to evaluate their performance in that their success is determined with other people as referents. Demonstrating competence, outperforming others and garnering favorable judgments are signs of success and meeting goals. For these students, their ability is constantly on the line. Setbacks

and especially failures are threatening and suggest a lack of ability [25]. Performance approach goals may sound quite negative. Earlier research indicated performance goals generally were detrimental to learning, but current research suggests that a performance goal orientation may not be all negative. In fact some research indicates that both mastery and performance goals are associated with using active learning strategies and high self-efficacy [20,26,25]. Performance-avoidance goal orientation refers to a fear of failure and a focus on masking incompetence; in other words, performance-avoidance oriented students try to avoid being seen as incompetent [24,27]. Students with performance avoidance goals are typically characterized as having a high fear of failure and low competence expectancies [24]. Thus, they are likely to orient themselves towards the possibility of failure and are highly sensitive to information suggesting anticipated failure [24,19].

1.3 Classroom Climate and Goal Orientation

Goal theory researchers have found a relationship between teachers' goal orientation and their classroom climate [28,29,17]. Furthermore, goal theory leads us to expect that instructional practices and the nature of educational tasks and assignments that teachers design can pull for either mastery or helpless motivational patterns that have profound influence on student achievement. In other words, the goal orientation of classrooms influences whether students will pursue learning goals (mastery orientation) or performance goals (ego orientation). Mastery goals, in the United States, are associated with achievement, better academic coping, and positive affect towards school while performance goals are associated with deterioration of performance, impaired academic coping, negative affect and disaffection from school [30,31,14,5,32,33,34,35]. However, recent research indicates that performance goals may not be bad all the time. This research indicates that both performance and mastery goals are associated with high achievement and efficacy [20,25].

Dweck and Leggett [36] defined two major kinds of goal orientations: performance goals and learning goals. Individuals with a performance goal orientation seek to maximize favorable evaluations of their ability and minimize negative evaluations of ability. Questions like, "Will I look smart?" and "Can I beat others?" reflect performance goals. In contrast, with a learning goal orientation, individuals focus on mastering tasks and increasing competence at different tasks. Questions such as "How can I do this task?" and "What will I learn?" reflect learning goals. Nicholls and his colleagues [37] described two similar achievement goal orientations; they used the terms ego-involved goals and

task-involved goals, e.g. [37]. Classroom environments that were high on task involvement and innovation had students with mastery goal orientations, whereas classroom environments that were high on competition had students with performance goal orientations [38]. Teachers who embrace mastery goals are more likely to maintain positive learning environments [39,40,17].

Researchers studying goal orientation have focused primarily on academic outcomes. Recently, however, scholars have become interested in ethno racial differences. In their study of eighth grade African American and White students, Freedman, Gutman and Midgley [41] found that African American students espoused personal mastery goals and extrinsic goals significantly more than did White students, suggesting cultural differences in student goal orientation. Similar studies have established an interaction between performance-approach goals and race in predicting the use of self-handicapping [42,43,21], and the role of academic self-efficacy in mediating the relations between performance-approach outcomes [17,44]. These studies indicate the importance of conducting studies in other cultures before reaching concrete conclusions.

Whereas a vast research literature exists on the influence of classroom climate on goal orientation and learning outcomes, these studies have been largely conducted in the United States and Europe. Indeed few studies have investigated the nature and influence of classroom climate and goal orientation in African cultures [45,46]. Research in the United States and Europe has established that teachers' perceptions of classroom climates and students' patterns of adaptive learning vary between urban and rural schools [47,48,49,35,50,51]. Gender and ethnic differences have also been established, suggesting a possibility of cultural differences in classroom environments and goal orientation [32,40]. However, these findings cannot be generalized to other cultures.

Teacher practices most likely reflect the values and beliefs of the larger culture they live in. Glover and Law [52] found a strong link between school culture, teacher practices, and the learning experiences of students. As revealed in the macrosystem, the uttermost level of Bronfenbrenner's model, society's cultural values, laws, customs and resources significantly affect the activities and interactions of its members [53]. For example, studies on child rearing practices reveal that even though authoritative child rearing has advantages across cultures, ethnic groups often have distinct child-rearing beliefs and practices. Some involve variations in warmth and making demands that are adaptive when viewed in light of cultural values and family circumstances [54]. These cultural variations remind us that just like parenting practices, teacher

practices such as the conceptualization of their classroom environments and goal orientation can be fully understood only in their larger ecological context.

This study investigated teachers' and observers' perceptions of the nature of classroom climates and goal orientation in biology high school classrooms in Kenya. The following research questions were addressed: How do teachers perceive the classroom climate in their biology classes? Are there school and gender differences in the teachers' perceptions of the classroom climate and goal orientation? Do teachers and observers perceive the classroom climate and goal orientation in biology classes similarly?

2. METHODOLOGY

2.1 Participants

Participants included 12 teachers who taught tenth- and eleventh-grade biology classes of two boarding high schools in Kenya. Five of the teachers were from a boys' school (2 females and 3 males) and 7 from a girls' school (3 females and 4 males). Professional experience ranged from 2 to 12 years. Both schools are national schools, admit only high ranking students -those who score 350+ out of 500 points on the eighth grade national examination [55]. Teachers in both schools are all graduates from either one of the two main teacher-training national universities in the country. (Note: Except for few cases, majority of the high schools in Kenya that admit students who pass the eighth grade national examination are same sex boarding schools. This is typical of the Kenyan education system). The average class size for both schools was 45. The size of the schools ranged from 980 to 1,120 students. Biology was chosen for this study because it is a required course for all high school students.

2.2 Procedures

Participation in this study was voluntary; research information and purpose was sent to all biology teachers in both schools requesting their participation prior to data collection. Data was collected from multiple sources using self-report and direct observation measures during the second term (May–July) of the school year.

2.2.1 Construct validity

Prior to the visit, the Classroom Climate Questionnaire (CCQ; [9,56] and Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS; [43,42] were sent to two

volunteer teachers from each of the schools where the project was conducted. The teachers (4) were asked to examine the validity of the items by pointing out any terms that might be confusing or misunderstood. The volunteer teachers were recruited via e-mail and personal phone calls. All four teachers identified two terms that may mean something different in the Kenyan context on the PALS and gave suggestions for changes. In their view, “smart” meant dressed up, and “dumb” meant hard of hearing. Therefore, “smart” was replaced with “bright” and “dumb” was replaced with “stupid”. To control for possible bias, these four teachers did not participate in the final study.

2.3 Measures

2.3.1 Teacher surveys

All of the teachers completed the two surveys (CCQ and PALS). The surveys were administered in English. (Note: English is the main language of instruction in the Kenyan schools, starting in third grade.) The teachers responded to the surveys in their free time and returned them to the researcher upon completion. It took approximately 10–15 minutes to complete each survey.

2.3.2 The classroom climate questionnaire (CCQ)

This 54-item instrument adapted from the student survey [57] was developed by Trickett and Moos [9,56] to assess three underlying sets of classroom dimensions in junior high school classrooms: Relationship, Personal Growth, and System Maintenance and Change. The Relationship dimension identifies the nature and intensity of personal relationships within the environment and assesses the extent to which teachers and students are involved in the environment and support and help each other. The Personal Growth dimension assesses basic directions along which personal growth and self-enhancement tend to occur. The System Maintenance and Change dimension assesses the extent to which the environment is orderly, clear in expectations, maintains control, and is responsive to change.

Under these three dimensions are nine specific subscales (the original alphas from Trickett and Moos' study of [9] appear here): (a) Involvement (e.g., “Students put a lot of energy into what they do in this class”, $\alpha = .60$); (b) Affiliation (e.g., “Students enjoy helping each other with homework in this class”, $\alpha = .59$); (c) Teacher Support (e.g., “I take a personal interest in students in this class”, $\alpha = .72$); (d) Task Orientation (e.g., “Students sometimes spent extra time on activities in this class”, $\alpha = .36$); (e) Competition (e.g., “Some students try to see who can

answer the questions first”, $\alpha = .65$); (f) Order and Organization (e.g., “Activities in this class are clearly and carefully planned”, $\alpha = .54$); (g) Rule Clarity (e.g., “There is a clear set of rules for students to follow”, $\alpha = .49$); (h) Rule Strictness (e.g., “I make it a point of sticking to the rules I make”, $\alpha = .45$); and (i) Innovation (e.g., “I like for students to try new projects”, $\alpha = .39$). All items are presented in a four-step Likert continuum (e.g., never happens to often happens), with higher scores representing the high end of the scale. This survey has been used in classroom climate studies [57,3,9,56,58] and has proven to be reliable and valid. A test-retest reliability of individual scores on scales, when administered twice with a 6-week interval between occasions, ranged from .83 for Rule Clarity to .95 for Innovation [56].

Traditionally, this survey has been used to assess learning environments mostly in the United States. Therefore, there was a need to determine if the internal consistency reliabilities of the scales in the present study were comparable to the original survey. To this end, the Cronbach’s alpha values were calculated for the nine subscales. Reliabilities are presented in Table 1. As seen in Table 1, most of the current study scales’ reliabilities were comparable to the original survey. Rule Clarity, Rule Strictness, and Innovation had relatively high reliabilities compared to the original subscales. However, Competition ($\alpha = .36$) and Order and Organization ($\alpha = .34$) had low reliabilities. Teachers had several questions regarding these subscales that could be attributed to cultural differences. For examples, most teachers put question marks or asked the researcher to explain the meaning of the following items: (a) “A student’s grade is lowered if he/she gets homework in late” (Note: Because the schools are boarding schools, homework is usually completed during class time.); (b) “Students have to work hard for a good grade in this class”; (c) “I hardly ever have to tell students to get back in their seats”; and (d) “Students don’t interrupt when I am talking.” As several teachers commented, “Isn’t that common sense...”.

Table 1. Reliabilities for the original and the current study classroom climate subscales

| Subscale | Original | Current |
|----------------------|----------|---------|
| Involvement | .60 | .86 |
| Affiliation | .59 | .58 |
| Teacher support | .72 | .63 |
| Task focus | .36 | .49 |
| Competition | .65 | .36 |
| Order & organization | .54 | .34 |
| Rule clarity | .49 | .79 |
| Rule strictness | .45 | .80 |
| Innovation | .39 | .60 |

Note. Number of items per subscale = 6.

2.3.3 Patterns of adaptive learning scales (PALS)

This 22-items survey was developed and used by Midgley et al. [42,43] to assess teachers' perceptions of various constructs associated with students' goal structures. It assesses mastery and performance-approach goal structures at the school and classroom levels. The School Mastery Goals scale (seven items) assesses individual teachers' agreement that the purpose of academic work in the school is to gain mastery over content and to demonstrate student improvement (e.g., "In this school, the emphasis is on really understanding schoolwork, not just memorizing it", $\alpha = .81$). Note: the attached Cronbach's alpha values are from the original scale [42]. The School Performance-Approach Goals scale (six items) assesses teachers' perception of their school's desire for students to appear able and outperform others (e.g., "In this school, students hear a lot about the importance to getting high test scores", $\alpha = .70$).

The Classroom Mastery Goal scale (four items) assesses teachers' perceptions of whether the purpose and meaning of academic tasks and achievement emphasized in their classes focuses on student improvement and mastery (e.g., "In my classroom, I consider how much students have improved when I give them report card grades", $\alpha = .69$). The Classroom Performance-Approach Goal scale (five items) assesses teachers' perceptions of whether their classroom academic tasks focus on competition and ability (e.g., "In my classroom, I display the work of the highest achieving students as an example", $\alpha = .69$). All items are presented in a five-point Likert-type format (strongly disagree to strongly agree), with higher scores representing the high end of the scale. The scale has been used in several studies [48]; [43]; [42] which have proven its reliability and validity. Reliabilities of the subscales in the present study were reasonable (Table 2).

Table 2. Reliabilities for the original and current study patterns of adaptive learning scales

| <u>Scale</u> | <u># of Items</u> | <u>Original</u> | <u>Current</u> |
|----------------------------|-------------------|-----------------|----------------|
| Perceived School Goals: | | | |
| Mastery | 7 | .81 | .53 |
| Performance- Approach | 6 | .70 | .51 |
| Perceived Classroom Goals: | | | |
| Mastery | 4 | .69 | .61 |
| Performance-Approach | 5 | .69 | .60 |

2.3.4 Classroom observations

Prior to data collection, a team of graduate students received a 2-day mandatory training of classroom observations. Several observations (ranging from 6–8) were made for each of the twelve teachers, with approximately six observations per teacher, spread over the second term (May–July) of the school year. At least two graduate students observed each classroom at the same time for all the observations used in this analysis. Observation time ranged from 40–80 minutes. Observers used two observation forms: the Classroom Climate Observation Form [57] and the Patterns of Adaptive Learning: Classroom Observation Form [43,42]. Both observation forms tapped into similar concepts as those of the teachers' surveys. The classroom climate form was developed by the researcher and has been used in previous research with reasonable reliability [57,3], and the patterns of adaptive learning was developed and used by Midgley et al. [42,43]. They were on a four-point Likert-type format, with space provided at the bottom for observer comments. Using Cohen's Kappa statistic, an inter-rater agreement beyond chance was established at 0.95.

3. RESULTS

3.1 Teacher Survey Data

A preliminary analysis was conducted to determine if there were differences among dependent measures by the length of teaching experience. No significant differences were found. Some of the teachers taught more than one class and grade. There were a total of twenty classes (11 from the boys' school and 9 from the girls' school). Some teachers taught both grades 10 and 11. Therefore, a second preliminary analysis was conducted on the teachers' data to determine if there were differences among the dependent variables by class and grade. No class and grade differences were evident. Consequently all the classes and the two grades were combined in subsequent analyses.

Note: Cohen's *d* was used to calculate effect sizes.

3.1.1 How do teachers perceive their classroom climate?

Two t-tests were conducted on the classroom climate variables to examine how teachers perceived their classrooms. The first test examined the nine classroom climate variables with school as the independent variable. No significant effects were found. The second analysis examined the classroom climate measures with

gender as the independent variable. This test revealed significant effects between male and female teachers on Teacher Support, $t(10) = 3.76$, $p = .01$, $d = 2.201$ indicating that the male teachers perceived themselves as being more supportive of their students compared to the female teachers. In addition, male teachers saw their classrooms as being more innovative compared to female teachers, $t(10) = 2.93$, $p = .05$, $d = 1.882$. There was no significant interaction effect between school and gender on classroom climate variables. See Table 3 for all the means and standard deviations for the classroom climate measures.

Table 3. Overall means and standard deviations for classroom climate for male and female teachers

| Subscales | Females | | Males | | Sig. |
|----------------------|---------|-----|-------|-----|------|
| | Mean | SD | Mean | SD | |
| Involvement | 3.17 | .66 | 3.45 | .52 | n.s |
| Affiliation | 3.43 | .32 | 3.69 | .35 | n.s |
| Teacher support | 3.17 | .24 | 3.64 | .20 | .01 |
| Task focus | 3.57 | .25 | 3.59 | .36 | n.s |
| Competition | 3.03 | .14 | 3.31 | .42 | n.s |
| Order & Organization | 3.17 | .39 | 3.31 | .24 | n.s |
| Rule clarity | 3.30 | .96 | 3.59 | .33 | n.s |
| Rule strictness | 2.70 | .83 | 3.29 | .38 | n.s |
| Innovation | 2.60 | .56 | 3.36 | .49 | .05 |

Note. Mean range: Low=1.0, High=4.0; Males: N= 7, Females: N=5

3.1.2 What are teachers perceptions of their school and classroom goal orientation?

Descriptive statistics were conducted to determine what types of goals teachers report on the PALS subscales. Overall, teachers reported greater school and classroom structured performance-approach goals. Tests of means revealed a significant difference between male and female teachers' perceptions of their school performance goals, $t(10) = 2.98$, $p = .05$, $d = 1.874$ and classroom performance goals, $t(10) = 3.12$, $p = .05$, $d = 1.964$. Compared to female teachers, male teachers perceived their school to be encouraging performance approach goals. Similarly, they perceived their classrooms to be encouraging performance approach goals. See Table 4 for all means and standard deviations. Tests of means revealed no statistical difference between the two schools. In addition, there was no significant interaction between school and gender on goal orientation.

Table 4. Overall means and standard deviations for goal orientation based on gender

| Scales | Females | | Males | | Sig. |
|--------------------------------|---------|-----|-------|-----|------|
| | Mean | SD | Mean | SD | |
| School Performance Approach | 4.13 | .36 | 4.82 | .37 | .05 |
| School Mastery goals | 4.26 | .27 | 4.29 | .61 | n.s |
| Classroom Performance Approach | 3.64 | .26 | 4.46 | .70 | .05 |
| Classroom Mastery goals | 3.45 | .62 | 3.62 | .72 | n.s |

Note. Mean range: Low=1.0, High=5.0; Males: N= 7, Females: N=5

3.2 Classroom Observations

Only observations that were made by two observers at the same time were used for analysis. After establishing an inter-rater reliability at 0.95, only one observer's ratings for all the twelve teachers were used for analysis. Seventy-two observations were analyzed, with six observations per teacher. All observations conducted by the same observer were combined to provide multiple samples of data for each teacher which could then be averaged as a general profile of the teacher's classroom climate and goal orientation according to the subscale ratings. Descriptive statistics and independent t-tests comparing schools, gender and grades were conducted on the data.

3.2.1 What are observers' perceptions of the classroom climate in biology classes?

Preliminary analyses exploring class and grade-level differences in observers' survey reports revealed no statistically significant effects. Therefore, class and grade were not included in subsequent analyses.

From the overall descriptive statistics, observers saw classroom climates conducive to high student involvement and task focus and with highly supportive teachers. Teachers were also observed to make clear rules and to be strict in enforcing these rules. See Table 5 for all means and standard deviations.

Table 5. Overall means and standard deviations for classroom climate based on observation data

| | Overall | | Boys' School | | Girls' School | | Sig. |
|-----------------|---------|-----|--------------|-----|---------------|-----|------|
| | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | |
| Task Focus | 3.63 | .27 | 3.55 | .27 | 3.70 | .24 | n.s |
| Teacher Support | 3.45 | .32 | 3.60 | .31 | 3.30 | .25 | .05 |
| Rule Strictness | 2.50 | .00 | 2.50 | .00 | 2.50 | .00 | n.s |
| Rule Clarity | 2.50 | .00 | 2.50 | .00 | 2.50 | .00 | n.s |

| | | | | | | | |
|------------------------|------|-----|------|-----|------|-----|-----|
| Innovation | 2.22 | .52 | 1.83 | .18 | 2.60 | .31 | .01 |
| Student Involvement | 2.01 | .29 | 1.90 | .16 | 2.21 | .35 | n.s |
| Affiliation | 1.85 | .73 | 1.50 | .40 | 2.20 | .82 | .05 |
| Order and Organization | 1.55 | .53 | 1.25 | .42 | 1.85 | .47 | .01 |

Note. Mean range: Low=1.0, High=4.0; boys' school: N=5, girls' school: N=7. Values are based on 6 observations per teachers (total = 72 observations)

Tests of means were conducted to examine whether observers reported significant differences in the classroom climate between the schools and the teachers' gender. The first t-test revealed significant school differences in the classroom climate on Innovation, $t(10) = 5.10$, $p = .01$, $d = 2.125$ with the boys' school teachers' classrooms being perceived as more innovative; Order and Organization, $t(10) = 3.10$, $p = .01$, $d = 2.200$ with the girls' school teachers' classrooms being reported as more organized; Teacher Support, $t(10) = 2.32$, $p = .03$, $d = 1.988$ with the boys' school teachers being perceived by observers as more supportive of their students; Affiliation, $t(10) = 2.41$, $p = .02$, $d = 1.809$ with the girls' school classrooms being perceived as more friendly compared to the boys' school's classrooms. No significant gender differences were found.

3.2.2 What are observers' perceptions of goal orientation in biology classrooms?

Descriptive statistics conducted on the patterns of adaptive learning classroom observations showed class activities to be carefully planned. Observers noted that teachers stayed on task and covered the amount of material intended to be covered during class time, and they (teachers) also checked to see if students understood the material being covered. Rarely did observers see students being recognized for their work or emphasis being placed on trying hard and making learning fun. Observers reported few incidences where students worked in collaborative groups. All observers marked "N/O-Not Observed" against the items examining the teacher's authority. The items were (a) "The teacher is consistent in dealing with students who break rules", and (b) "The teacher explains what the rules are and enforces them if necessary." Table 6 reports all means and standard deviations.

Table 6. Overall means and standard deviations for goal orientation based on observations

| Subscales | Overall | | Boys' School | | Girls' School | | Sig. |
|--------------|---------|-----|--------------|-----|---------------|-----|------|
| | Mean | SD | Mean | SD | Mean | SD | |
| Task | 3.21 | .33 | 2.78 | .35 | 3.60 | .24 | .01 |
| Time | 2.50 | .14 | 2.50 | .00 | 2.50 | .19 | n.s |
| Evaluation | 2.16 | .43 | 2.11 | .27 | 2.20 | .50 | n.s |
| Social | 1.71 | .26 | 1.50 | .22 | 1.85 | .27 | .05 |
| Grouping | 1.67 | .23 | 1.00 | .34 | 1.05 | .25 | n.s |
| Help-seeking | 1.60 | .56 | 1.61 | .57 | 1.60 | .58 | n.s |
| Messages | 1.38 | .31 | 1.61 | .22 | 1.65 | .38 | n.s |
| Recognition | 1.25 | .39 | 1.22 | .45 | 1.20 | .39 | n.s |
| Authority | 1.00 | .00 | 1.00 | .00 | 1.00 | .00 | n.s |

Note. Mean range: Low=1.0, High=4.0; boys' school: N=5, girls' school: N=7. Values are based on 6 observations per teachers (total = 72 observations)

To examine whether the means were significantly different, tests of means were conducted with the goal orientation measures as dependent variables and school and the teacher's gender as independent variables. The first test of analysis examined the four goal orientation measures with school as the independent variable. Significant effects were found for Task Focus, $t(10) = 4.29$, $p = .01$, $d = 2.210$ with the teachers in the girls' school's classrooms being perceived by observers as more task oriented. The classrooms of the teachers in the boys' school were perceived as significantly social, $t(10) = 2.54$, $p = .02$, $d = 2.005$ compared to the girls' classrooms. The test of means by gender did not reveal any significant effects for the goal orientation as reported by observers.

4. DISCUSSION

The aim of this study was to examine teachers' perceptions of their classroom climate and goal orientation in high school biology classes. Teachers from the two schools did not differ significantly in their perception of their classroom climate. All the teachers saw their classes as being high in task focus, student involvement, affiliation, and order and organization. This perceived similarity could be due to the fact that the two schools are boarding, all the teachers are trained at either one of the two main teacher training universities, the curriculum is centralized across schools in the country, and all students wear uniforms [55]. For example, during the second term of the school year (the period of observations), all the tenth grade teachers in both schools were teaching about "pollination" and "human reproduction", while all the

eleventh grade teachers were teaching about “gaseous exchange” and “immunity and the immune response in humans”.

However, when the classroom climate was assessed by the teachers' gender, a significant difference emerged. The male teachers from both schools saw themselves as being more supportive of their students compared to the female teachers. This finding was surprising. Since the two schools are boarding, students are away from their parents for nine months per year and teachers act as “surrogate parents” we expected no significant difference in the teachers' perceptions of their support for their students. More research is needed to further explain and understand this finding. Male teachers also perceived their classroom climate to be high in innovation.

Results on goal orientation revealed all teachers perceive their schools' and classrooms' practices as more performance focused. However, male teachers reported significantly high school and classroom performance-focused practices. The fact that male teachers perceived their classrooms to be high in teacher support and innovation and also reported high performance-focused practices is contrary to the findings from [36] and [38] studies which found that classroom climates that were high in task involvement and innovation led only to mastery-focused practices and goals. It is likely that teachers' perceptions of environmental goal structures are partially influenced by their existing goal orientations. As Pintrich [33] study in the United States found, if teachers believe that there is an emphasis on competition and demonstrating ability, these beliefs should affect their own motivation and classroom practices.

The other possible reason for these teachers' inclination to performance-focused practices could be the nature of the education system in the country. The Kenyan education system is examination oriented. The centralized national examinations for twelfth graders are quite intense. Eleventh-grade students start preparing for the national examination in January, the beginning of the year. Eleventh-grade teachers spent a considerable amount of time reviewing past examination questions with their students. Bear in mind that all but two of the teachers participating in this study taught at least one eleventh grade class. Teachers whose students perform well are publicly recognized by the school and sometimes given awards. In addition, the government, through the Ministry of Education, publicly announces and publishes the top ten schools. Plus, this national examination is the single determinant to college or university [55]. It is therefore safe to say that the academic practices that these teachers report are emphasized within the societal context and also relate to their own perceptions of the academic goal orientation emphasized in the school context. As Ames [30] and Midgley et al. [29] reported, practices such as public honor rolls or special

privileges based upon academic standing send important messages to teachers and students regarding what constitutes success in a given school. Likewise, the results from this study support classroom climates being a reflection of cultural contexts.

In the past, research has found that those in positions of power, in this case teachers, perceive environments they are in more positively than those not in positions of power [56,57,3]. Contrary to these findings, teachers and observers in the present study viewed the classroom climate similarly. Like the teachers, observers reported more student involvement, high teacher support, positive student-student interactions, clear classroom rules, and hardly any disruptive incidences. The observed classroom environment enabled teachers more time to devote to student learning. However, when the two schools were compared statistically on classroom climate, significant differences emerged on innovation, order and organization, teacher support, and affiliation. Observers noted that in the girls' school, the teachers were more innovative and organized, and students were friendly towards each other. On the other hand, teachers in the boys' school were observed to be more supportive of their students. This finding was quite unexpected. Further research investigating teachers' perceptions of their support for their students in same-sex schools is warranted. In addition, future research conducted with students and teachers to assess their perception of classroom climate would be helpful.

On the patterns of adaptive learning, observers just like the teachers, reported high task focus; teachers stayed on task and made sure that the amount of material to be covered was covered during the allotted class time. Teachers consistently checked to make sure their students understood the material being completed. However, significant differences regarding task focus were found between the two schools. In the girls' school, observers reported significantly more task focus in the classrooms compared to the boys' classrooms. In addition, observers noted high positive student-student interactions in the girls' school. It appears that students engage in more positive interactions in the girls' classrooms.

In both schools, observers noted that teachers rarely recognized students for their work or class participation. In the same vein, hardly any emphasis was placed on making learning fun. The only work displayed in the classrooms were science related posters, a class time table, and a schedule of after-class activities. In addition, there were few incidences of collaborative group work during class. This is interesting since science classrooms in the US and Europe have been shown to regularly have small group-based experiments [1,8]. It appears as though the teachers in this study emphasize mastery of content more than

critical thinking skills and inquiry learning that is usually embedded in active student-student interactions or small groups' activities.

The teacher's authority was apparent. Students sat in rows facing the teacher, did not get out of their seats nor talk without the teacher's permission. All classrooms appeared to be well-managed with clear rules and the greatest emphasis placed on covering the material intended to be covered during class time. The overriding element was task focus regardless of the grade, gender, class, or school. It was no wonder that observers consistently checked "N/O-Not Observed" on items inquiring about the teacher's authority.

This study had some limitations. The sample of teachers included in this study was limited to 12 teachers and thus restricted higher level statistical analyses. This calls for caution in interpreting the findings. In addition, these teachers were in same-sex boarding schools, therefore, the results may not generalize to all high school biology teachers. Furthermore, this study did not collect data on the students in these teachers' classrooms to examine their perceptions of classroom climate and goal orientation. In addition, the reliabilities, particularly those of the classroom climate scale, were generally low. This could be attributed to the cultural differences where some of the items might have been interpreted differently.

5. CONCLUSION

In conclusion, the study findings from teachers and observers reveal positive classroom environments that are high on task focus and high performance-focused practices at both the classroom and school level. Previous research in the United States examining classroom climates and goal orientations has reported a positive correlation between positive classroom climates and mastery goals [30,31,38,17]. Kaplan and Maehr [32] for example, found mastery-focused practices to be associated with positive outcomes, whereas performance-focused practices were associated with negative outcomes. Importantly, these studies do not explicitly include aspects of culture or perhaps the interpretation of goal orientations by different cultures. Given that the definition of a mastery goal centers on learning, understanding, and improvement, it is likely that culturally valued activities that reflect this goal are necessary, if not sufficient, for the creation of a meaningful goal orientation. The two schools in the present study are among the top national schools in the country [55]. If the primary objective of students, teachers, and administrators is to perform better on the national examination, it is unlikely that they would focus on activities that do not meet this end. In this study, performance-approach goals

could be defined as “learning” due to the nature of Kenya’s national testing protocol. This finding supports current research in goal orientation that indicates performance goals to be associated with high achievement and self-efficacy [20,26,25].

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the teachers who participated in this study. Thank you also for allowing us to come into your classrooms to observe.

COMPETING INTERESTS

We, the authors have no competing interests that could potentially bias our work.

REFERENCES

1. Fouts JT, Myers RE. Classroom environments and middle school students’ views of science. *Journal of Educational Research*, 1992;85:356–361.
2. Fraser BJ. Validity and use of classroom environment instruments. *Journal of Classroom Interaction*, 1998;26(2):5–11.
3. Mucherah W. Classroom climate and students’ goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 2008;11:63-81.
4. Roelofs E, Visser J, Terwel J. Preferences for various learning environments: Teachers’ and parents’ perceptions. *Learning Environments Research*. 2003;6(1):77–110.
5. Anderman LH, Anderman EM. Social predictors of changes in students’ achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 1999;25:21–37.
6. Ryan AM, Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents’ motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 2001;38:437–460.
7. Fraser BJ. Classroom learning environments and effective schooling. *Professional School Psychology*. 1987;2(1):25–41.
8. Hearn JC, Moos RH. Subject matter and classroom climate: A test of Holland’s environmental propositions. *American Educational Research Journal*. 1978;15:111–124.

9. Trickett EJ, Moos RH. The social environments of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*. 1974;65:93–102.
10. Doyle W. Ecological approaches to classroom management. In Evertson C, Weinstein, CS. Editors. *Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2006.
11. Emmer ET, Stough LM. Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. *Educational Psychology*. 2001;36:103-112.
12. Marzano RJ, Marzano JS. The key to classroom management. *Educational Leadership*. 2003;61(1):6-13.
13. Shapiro S. Strategies that create a positive classroom climate. *Clearing House*, 1993;67(2):91–98.
14. Anderman EM, Young A. Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*. 1994;31:811–831.
15. Dart B, Burnett P, Lewis G, Campbell J, Smith D, McCrindle A. Classroom learning environments and students' approaches to learning. *Learning Environments Research*. 1999;2:137–156.
16. Cornelius LL, Herrenkohl LR. Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. *Cognition and Instruction*. 2004;22(4):467–498.
17. Turner JC, Patrick H. Motivational influences on student participation in classroom learning activities. *Teachers College Record*. 2004;106(9):1759–1785.
18. Locke EA, Latham GP. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 2002;57:571-578.
19. Schunk DH, Pintrich PR, Meece JL. *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall; 2008.
20. Anderman EM, Patrick H. Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence and classroom climate. In SL Christenson, AL Reschly, and C. Wylie (Eds.), *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science; 2012.
21. Midgley C, Kaplan A, Middleton M. Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*. 2001;93:77–86.

22. Kaplan A, Maehr ML. The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 2007;19:141–184.
23. Anderman EM, Anderman LH. *Motivating children and adolescents in schools*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall; 2010.
24. Elliot AJ, Church MA. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality & Social Psychology*. 1997;72(1):218–232.
25. Stipek DJ. *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon; 2002.
26. Midgley C. A goal theory perspective on the current status of middle level schools. In T. Urban and F. Parajes (Eds.), *Adolescence and education* (pp. 33-59). Volume 1. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 2001.
27. McGregor HA, Elliot AJ. Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*. 2002;94:381- 395.
28. Midgley C, Anderman EM, Hicks L. Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence*. 1995;15:90–113.
29. Midgley C, Kaplan A, Middleton MJ, Maehr ML. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 1998;23:113–131.
30. Ames C. Achievement goals and the classroom motivational climate. In DH. Schunck & JL. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1992a.
31. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992b;84:261–271.
32. Kaplan A, Maehr ML. Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*. 1999;24:330–358.
33. Pintrich PR. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2000;92:544–555.
34. Urdan TC. Achievement goal theory: Past results, future directions. In ML. Maehr & PR. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp.99–141). Greenwich, CT: JAI Press; 1997.
35. Kumar R. Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary Educational Psychology*. 2006;31(3):253–279.
36. Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*. 1988;95:256–273.

37. Nicholls JG, Cheung PC, Lauer J, Patashnick M. Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*. 1989;1:63–84.
38. Patrick H, Turner JC, Meyer DK, Midgley C. How teachers establish psychological environments during the first days of school. Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*. 2003;105:1521–1558.
39. Anderman LH, Patrick H, Hruda LZ, Linnenbrink EA. Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp.243–278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002.
40. Kaplan A, Middleton MJ, Urdan T, Midgley C. Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002.
41. Freeman KE, Gutman LM, Midgley C. Can achievement goal theory enhance our understanding of the motivation and performance of African American young adolescents? In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp.175–204). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002.
42. Midgley C, Maehr ML, Hruda LZ, Anderman EM, Anderman LH, Freeman KE, et al. The patterns of adaptive learning survey (PALS). Ann Arbor, MI: The University of Michigan. 2000. Retrieved October 3, 2006, from <http://www.umich.edu/~pals/pals/>.
43. Midgley C, Maehr ML, Hicks L, Urdan T, Roeser R, Anderman EM, et al. The patterns of adaptive learning survey (PALS). Ann Arbor, MI: The University of Michigan; 1996.
44. Ryan AM, Gheen MH, Midgley C. Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social- emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*. 1998;88:1–8.
45. Ghaith G. The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*. 2003;45(1):83–93.
46. Abrami PC, Chambers B. Positive social interdependence and classroom climate. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. 1994;120(3):329–347.
47. DeYoung AJ. The status of American rural education research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research*. 1987;57:123–148.

48. Freeman TM, Anderman LH. Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. *Journal of Research in Rural Education*. 2005;20(1):1–13.
49. Khattri N, Riley KW, Kane MB. Students at risk in poor, rural areas: A review of the research. *Journal of Research in Rural Education*. 1997;13:79–100.
50. Lomotey K, Swanson AD. Urban and rural schools research: Implications for school governance. *Education and Urban Society*. 1989;21:436–454.
51. Randhawa BS, Michayluk JO. Learning environment in rural and urban classrooms. *American Educational Research Journal Research*. 1975;12:265–285.
52. Glover D, Law S. Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*. 2004;15(3–4):313–336.
53. Bronfenbrenner U. The ecology of developmental processes. In RM. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley; 1998.
54. Pettit GS, Bates JE, Dodge KA. Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. *Child Development*. 1998;68:908–923.
55. Kenya Institute of Education. *Creating acceptable educational standards*. Nairobi, Kenya: The Ministry of Education; 2010.
56. Trickett EJ, Moos RH. *Classroom environment scale manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1995.
57. Mucherah W. The influence of technology on the classroom climate of social studies classrooms: A multidimensional approach. *Learning Environments Research*. 2003;6(1):37–57.
58. Walberg HJ. *Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity*. Berkeley, CA: McCutchan; 1979.

Begmatov Abduladjan Seradjedinovich,
*Academy of public administration under the Prezident
of the Republik of Uzbekistan,
Professor, Doctor of philosophy sciences*

Psychology of reincarnation

Abstract: The article examines the psychological characteristics of the process of reincarnation.

Key words: psychology, reincarnation, imagination, social roles

Every day, people do not one, but several roles. For example, one and the same person can be a father, leader and athlete. House in the family he had accounts into the role of his father, at work-head, in the sports section-sportsmen. Rendering from one role to another, this is the reincarnation. When viewed from this perspective on the activities of the actor, it is-a series of reincarnations. However, between the everyday reincarnations of each individual actor and transformations is a significant difference. Role performed by each individual every day is their individual roles due to their individual lifestyle. Role as an actor are caused not by their individual positions, and professional responsibilities. If every person in the course of daily changing roles not specifically prepare for reincarnation, the actor for weeks and months to prepare for it.

Each specific social role does not define the behavior of its support in detail, it is directly dependent on the degree of assimilation of her personality. The process of assimilation is determined by a number of psychological characteristics of personality. Based on this public relations in a particular manifestation of becoming a kind of "personal color", though they are essentially role-impersonal relations. Each person has their status in the social status in the environment. Under of this notion it expresses any of social position of the individual, and the role here as a demonstration of a definite gap.

The idea that people in their ability to live like an actor on stage, expressed even in very ancient times. Roman Stoic philosopher Epictetus, who lived in the I-II cent. n. e., often compared to the human actor. So, he said: "Do not forget - you're an actor and play in the play the role assigned to the author." By the author here refers to God as a higher power. Shakespeare in the play "As You Like It" by the mouth of one of his characters say:

"The whole world - theater.

In the men and women - all of the actors.

They have their exits and their entrances.

And each one does not play a role. "

Here we can recall the words of Omar Khayyam: "We are all puppets in this world and the sky plays with us"

It is believed that the theory of social roles, personality emerged in the twentieth century. But if you carefully grasp the meaning of the last line of the fragment of

Shakespeare's plays, we can understand that Shakespeare speaks through the hero of the multiplicity of social roles of the individual. Shakespeare did not prove the existence of social roles, he was using artistic means just showed their presence.

Each person has a number of different social positions, which makes it "set a status." Thus, one and the same person may appear before the others as a doctor, husband, father, brother, friend, player-arrester, a member of the union. Consideration of any position in a group or society always implies the presence of other, related products. This implies known interdependence between people who are in unrelated positions. For example, the position of the head implies the existence of a subordinate position. Position doctor implies position of the patient. There is a definite relationship between the employees of any organization, between family members, relatives, generally between individuals which react with each other, even in a single short contact (for example, between the seller and the buyer, bus conductor and a passenger). Thus, we can speak of a corresponding relationship between these entities. As part of these relationships, individuals perform certain social roles, and these relationships are called role-playing.

Currently, there are many definitions of the term "social role", and in his interpretation, there are marked differences between the researchers. Role can be understood as a normative system of actions expected of the individual in accordance with his social position (position). It follows that the role due to a specific place in the structure of human social relationships and in a sense it does not depend on individual psychological characteristics. Thus, the performance of the role of university teachers should be subject to the requirements of the official one, and serving as a student - to others. These requirements are impersonal, they do not focus on particular characters of various teachers and students.

Often, in order to have the necessary information surrounding the social role of this or that person at the moment, resort to role-playing characters. An example of such a character can be any uniform. Insignia of the military, indicating the branch of service and rank of the person, according to his social status and the respective roles. Strict evening dresses for women and dark suits men can highlight the official nature of any situation. The presence of white coat on a man in the hospital talking about his belonging to the medical staff. Place of social interaction between individuals also has a characteristic sign of role. Managers often behave quite differently at his work on and off, even when dealing with one and the same person. Change the location used by them at times in order to show a corresponding change in their role, for example, the transition from the role of chief of the role of the other.

If people around you know the social role of an individual in the moment, they will be required to hand over his behavior appropriate role expectations. These expectations may include very specific requirements (what a person must do required), certain restrictions (what a man should not do), and a number of less well-defined expectations (what a person should do in this role).

The man has a certain degree of freedom in relation to its role behavior. That is why the implementation of the same social roles of different individuals often have some differences, though with all this their actions can be assessed as successful. Just the same as in that incarnate various actors may differ significantly from each other. But these differences should be part of an overall artistic concept portrayed the hero.

When the behavior of an individual performing any social role, consistent with the expected pattern, it is considered a success. Similarly, the role of the actor is considered successful if it can show on the stage of the individual, community, professional features of a hero. The success of an actor depends largely on the success of the transformation. Before talking about the success of transformation, you must define the essence of the concept of "transformation."

In reference and encyclopedic literature transformation is defined as "a person's ability to take any new type of image, turn to someone or to something."

Among the conditions of formation of the ability to reincarnate should first call the innate tendency to imitate, image, and teasing others. Important strong memory of various types (visual, auditory, motor). This memory is linked to the ability to self-observation (from the period of early childhood), and observant, contemplative special interest in the spiritual life and a stranger to the exercises on the knowledge of this life. There have been attempts to bring the experience to discern the purpose of mental changes, as well as exercises over himself - using a mirror, dressing and others. Paramount importance for the development of the activities of reincarnation has fantasies. These include a tendency to invent situations and different types of literary writing experiences and fine art.

In everyday life, the transition from one role to another occurs without special training and stress. These transitions are assigned multiple daily repetitions. The actor is in the process of reincarnation honed multiple rehearsals.

An important part of the cast of reincarnation is to switch. In the course of the play is switched from the life of the dynamic stereotype of the actor to the stereotype role play. This process is no less important than the confluence of stereotypes in the rehearsal period. The ability to switch from highly developed experienced actors.

Possible by switching to acting, the existence at the same time as in two dimensions, the ability to manage a way to assess in the game your job, take into account the use of audience response.

Links habitual action actor in the role of a rather complicated and branched chain of conditioned reflexes. This system tends to be easily rebuilt, including a new device acting on a par with everyday habits and individual style of the actor. At the same time, the system of role-playing activities and behavior sufficiently defined and stable. It takes on the character of automatism, repeated from performance to performance.

The man's passion for any action, becomes insensitive to all other influences. Moreover, any third-party stimulus of moderate intensity, which in the absence of culture could distract a person from the action, now makes it even more vigorously to delve into it, that is. E. Stimulates attention.

The task of the actor and is learning how to create a dominant active concentration. Only active focus on the highest stage of its development can defeat negative dominant and provide the necessary conditions for the creative act. On what should be focused the attention of the actor at any given moment? Ability to choose an object - a necessary quality of the artist.

One of the requirements, which makes the actor Stanislavsky, is that the actor was looking for objects of its attention "on the other, and not on this side of the ramp," "on the stage and not in the auditorium." But to find such an object "on the other side of the ramp" is impossible without understanding and feeling of what is happening at this moment in the

hero's mind. Only in connection with his experiences can be understood that he is interested in the environment and, therefore, the object of his attention at the moment.

On this basis, we can say this: at every moment an actor should focus on where to concentrate on the logic stage hero of his inner life. For example, if the actor is currently admiring a painting that hangs on the wall, then the actor must be actively focused on what he sees on the wall; if the actor is currently listens to what he says his companion, the actor and the attention should be focused on the words and thoughts expressed by the partner; if the hero of the play something bites and remembers something and actor must have an internal object of attention in a certain range of thoughts or memories.

Therefore, the actor if he wants to play convincingly on stage behavior of a living person must first be able to keep a continuous line focus of this image - to be able to switch attention from one object to another without creating any gaps, no cracks in the continuously occurring process. One has only actor to break unbroken line of attention hero, as in the crack immediately penetrates one of the foreign object,

Meanwhile, keep a continuous line focus of the image is very difficult if the actor previously has not studied it carefully, if it has not set a pre-defined sequence in the alternation of objects; if he does not feel about the reasons due to which the attention of his character changes from one object to another.

Creative individuality of each artist is always striving to express one main idea that runs as a leitmotif through all his works. The same can be said about the identity of the actor.

Actor mistaken belief that it can play a role in the care of their personal feelings. He is not always aware of the fact that his personal feelings tell him only about himself and can not say anything about his role. Only sympathy able to penetrate into someone else's soul. Even in everyday life, you may have noticed that you really penetrate into the soul of another person only if filed your sympathy. The same thing happens in moments of creative state.

How often do we hear, for example, that there is only one Hamlet, one that Shakespeare created. Who dares to say that he knew what was Hamlet in Shakespeare's own imagination? In fact, there are and should be as many Hamlets as talented, inspirational actors portray it to us on the stage. Creative individuality of each of them portray us some, the only one of its kind Hamlet. In all modesty, but with all boldness should actor if he wants to be an actor on the stage, to find its own approach to the roles they portrayed. But for this he must try to discover in themselves their individuality and learn to listen to her voice. Without it, no real transformation.

References:

1. Демчог В. Алхимия артистического мастерства. М. 2001
2. Сарабьян Э. Актерский тренинг по системе Станиславского. М. 2007
3. Савостьянов А. Общая и театральная психология. М.2007

Valentina Ivanovna,
 Psychology, Professor,
Dolgova Valentina Ivanovna,
 Doctor of Psychology, Professor,
 Chair of Theoretical and Applied Psychology,
 Chelyabinsk State Pedagogical University,
 Chelyabinsk

System of conditions and factors in the formation and development of individual readiness to innovate

The article describes a system of conditions and factors in the formation and development of individual readiness to innovate. Morphological and structural analysis of forty-two elements discussed system conditions, the characteristic of a condition - "values and value relationship." The most important innovators in the group for terminal values are professional values, dominant - socio-material and instrumental technological givens education.

Keywords: objective conditions and subjective conditions, objective-subjective conditions, values and value relationships, terminal values, instrumental values, education givens.

Долгова Валентина Ивановна,
 доктор психологических наук. Профессор,
Долгова Валентина Ивановна,
 доктор психологических наук, Профессор,
 кафедра теоретической и прикладной психологии,
 Челябинский государственный педагогический
 университет,
 г. Челябинск

Система условий и факторов формирования и развития ГОТОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыта система условий и факторов формирования и развития готовности личности к инновационной деятельности. Проведен морфологический и структурный анализ сорока двух элементов обсуждаемой системы условий, дана характеристика одного из условий – «ценности и ценностные отношения». Самыми важными для новаторов в группе терминальных ценностей являются профессиональные ценности, доминирующими - социально-материальные и инструментально-технологические данности образования.

Ключевые слова: объективные условия, субъективные условия, объективно-субъективные условия, ценности и ценностные отношения, терминальные ценности, инструментальные ценности, данности образования.

Уровень готовности к инновационной деятельности достигается не в личностном вакууме, а в сложном взаимопереплетении условий, определяющих полимотивность ее становления [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Систему условий и факторов формирования и развития готовности личности к инновационной деятельности составляют объективные, субъективные и объективно-субъективные условия. С целью морфологического и структурного аспектов анализа системы условий и факторов формирования и развития готовности личности к инновационной деятельности проведем декомпозицию всей системы, представим элементы, ее составляющие; дадим качественную характеристику конкретным системообразующим связям.

I. Объективные условия и факторы:

1.1. Развертывание большого инновационного цикла в политической сфере (1, здесь и далее цифра обозначает порядковый номер элемента).

Каждая система проходит три стадии: развития, функционирования в развитии, зрелом состоянии и, наконец, деградации вплоть до полного исчезновения. Развертывание инновационных циклов в политике является условием жизнеспособности государства.

1.2. Существование большого инновационного цикла в экономической сфере I(2).

Среди важных изменений в экономике России - значительно большее, чем ранее, значение внешнеэкономических связей (экспорт энергоносителей и сырья; экспорт продукции отраслей высоких технологий; промышленное импортзамещение и экономическая самодостаточность; развитие агропромышленного комплекса для импортзамещения и экспорта продовольствия).

1.3. Возникновение большого инновационного цикла в социальной сфере (3).

Одной из главных задач настоящего момента является восстановление самоуважения нации, ибо без самоуважения невозможны такие базовые качества гражданского общества, как способность к самоконтролю, самоорганизации, самостоятельности, самодисциплине

II. Субъективные (психологические) условия и факторы.

2.1. Внутренние психологические факторы формирования готовности к инновационной деятельности.

- *Активность способствует* действительному, преобразующему отношению человека к окружающему миру (4).

- *Направленность* на инновационную деятельность, фиксируемая в уровне склонности к внедрению нового, передового, является важнейшей личностной переменной, определяющей позицию субъекта относительно вводимых новшеств V(5).

- *Индивидуально-типологические особенности личности* не стоят в стороне или рядом с инновационной деятельностью, а органически включены в нее как важнейший компонент и фактор развития (6).

- *Индивидуальный стиль деятельности* влияет на выбор индивидуально-своеобразной системы приемов и способов инновационной деятельности и на распределение ролей ее субъектов (7).

- *Установка на инновационную деятельность* во всех своих проявлениях (когнитивном, эмоционально-оценочном и поведенческом; прямо связана с отношением к нововведению и с формированием необходимых для его эффективности знаний и умений (8).

- *«Я-концепция» личности субъекта инновационной деятельности*, являясь итоговым продуктом самосознания, определяет позицию личности в отношении новации (9).

- *Ценностные ориентации и ценностные отношения* мотивируют инновационную деятельность и поведение, поскольку ориентация субъекта внедрения и стремление к нововведению соотносятся с ценностями, включенными в структуру личности (10).

- *Способность к творческой деятельности* формирует гибкость и заинтересованность (что обеспечивает открытость мышления и позитивное восприятие новых, нетипичных и оригинальных мыслей, как своих собственных, так и окружающих людей), чуткость и наблюдательность позволяет фиксировать многочисленные детали, роль и значение которых в инновационной деятельности могут оказаться весьма значительными (11).

- *Инновационно-важные качества личности* располагаются в пятимерном семантическом субъективном пространстве, основные смысловые оси которого Честность - Целеустремленность - Выдержка - Прогрессивность - Решительность (12).

- *Профессионализм обеспечивает* высокую степень конгруэнтности знаний, умений и навыков специалиста современным достижениям науки и практики в данной области (13).

- *Готовность к риску* - это неизбежное условие жизнестойкости общества, продуктивности его экономических структур, залог его устойчивости (14).

2.2. *Внешние психологические условия и факторы формирования и развития готовности к инновационной деятельности.*

- *Направленность групповой деятельности на социально-значимые цели внедрения* - центральный компонент структуры нововведений. Она идеально представляет интегративный результат, к которому стремится общность индивидов (групповой субъект инновационной деятельности) (15).

- *Групповой ценностный стандарт* (инициатива, содействие, бездействие) формирует ролевые группы (16).

- *Совместимость членов группы* начинается с психофизиологической совместимости темпераментов, согласованности ролевых ожиданий и достигает ценностно-ориентационного единства (17).

- *Сплоченность членов группы* создает условия для единомыслия субъектов внедрения (18).

- *Позитивные межличностные отношения* позволяют преодолеть психологические барьеры, возникающие у личности в процессе внедрения, создать чувство принадлежности к группе, поддержки, понимания и социального взаимодействия (19).

- *Организованность* является фактором формирования умений группового субъекта внедрения оптимально синтезировать выполненную ее членами работу и обеспечивать итоговую целесообразность инновационного взаимодействия (20).

- *Стимулирование творческой деятельности* членов группы создает среду для развития задатков и способностей (21).

- *Сотрудничество составляющих коллектив групп* выражается в содействии как результативной помощи, активном способствовании достижению общих и групповых целей (22).

- *Создание благоприятного социально-психологического климата* является «совокупным» условием эффективности инновационного процесса (23).

- *Совершенствование управления коллективом* способствует научности и постоянного внедрения инновационных технологий (24).

- *Осуществление индивидуального и дифференцированного подхода* помогает определить особенности субъекта и предмета внедрения (25).

- *Стимулирование групповой творческой деятельности* формирует целостность субъекта нововведения (26).

III. *Объективно-субъективные (психолого-педагогические) условия и факторы формирования и развития готовности к инновационной деятельности.*

3.1. *Научно-методические условия и факторы*, являются одним из средств и условий решения задач (задача есть цель, данная в определенных условиях). Постановка целей (27) происходит в процессе изучения и анализа нормативных документов, в процессе проектирования выхода из противоречия между «сущным» и «должным».

Содержание этой группы условий:

- наличие концепции (системы взглядов, общего замысла) нововведения (28);
- наличие концепции прогнозирования (29);
- наличие концепции системного подхода (30);
- наличие концепции предмета внедрения (31);
- анализ сложившегося опыта (выявление «западающих мест» и причин обнаруженных недостатков; выявление имеющихся инновационных тактик; создание перспективной модели внедрения (32);
- моделирование/процесса внедрения (33).

3.2. *Учебно-материальные условия и факторы.*

Накопление и систематизация в учебной базе системы повышения квалификации:

- необходимой научно-методической литературы, что снимает затраты времени на ее поиск (34);
- обеспечение методическими рекомендациями, доведение их до субъектов внедрения (35);
- создание банка наглядности, повышение ее содержательной емкости за счет выделения смысловых опорных пунктов, семантической и пространственной группировки учебного материала, представления его в форме наглядного зрительного образа (наглядность продлевает длительность воздействия учебной информации) (36).

- создание банка информации о ходе внедрения инновационных технологий; о новаторстве (создании нового в определенных условиях с целью исследования), накопление материалов о совокупности необходимых для управления знаний и умений, заложенных в схемах, планах, программах (37).

Систематизация такой информации интенсифицирует повышение квалификации, поскольку позволяет в пределах короткого периода времени расширить осведомленность слушателей о состоянии дел, обогатив тем самым их понимание профессиональной действительности.

3.3. *Создание организационных условий и факторов*, которое сопровождается целеустремленностью, глубиной содержания, оперативностью, информативной насыщенностью, доступностью, точностью.

- целевая направленность подготовки к внедрению (38);
- перспективность и плановость (39);
- взаимодействие всех средств учебной информации (40);
- организация пропаганды передового опыта (41).

- Одним из важнейших организационных условий обсуждаемого феномена является широкое вовлечение самих новаторов во все виды обратных связей (42), с теми, кто уже прошел этапы внедрения инновационных технологий, оно способствует созданию внутренних форм саморегуляции деятельности: чувства долга и ответственности.

Ни одна из целей подготовки к внедрению не может быть достигнута без обеспечения целостной структуры объективных (I), объективно-субъективных (II) и субъективных условий и факторов (III) формирования и развития готовности к инновационной деятельности. Все связи в рамках одной работы обсудить практически невозможно. Представим ведущие, обеспечивающие взаимозависимость существования данных условий, устойчивые и необходимые связи.

Связь I \rightarrow II. Связь причинно-следственная существенная, поскольку объективные условия выставляют определенные требования к объективно-субъективным.

Связь II \rightarrow I. Атрибутивная связь преобразования. Без объективно-субъективных условий объективные процесс формирования и развития готовности инновационной деятельности обеспечить не смогут.

Связь I \rightarrow III. Прямая, существенная связь преобразования, она обеспечивает социальную природу субъективных условий и факторов исследуемого феномена.

Связь III \rightarrow I обратная, существенная связь порождения. Являясь субъектом инновационной деятельности, личность, группа или коллектив новаторов участвует в создании и функционировании объективных условий и факторов.

Связи II \rightarrow I, III \rightarrow I, III \rightarrow II являются в то же время связями иерархии. Каждый блок, находясь на своем уровне иерархии, специализируется на выполнении определенного и конкретного круга своих функций. Самый высший уровень иерархии занимает в данной системе первый блок. Конечно, эта иерархия не является в нашем случае абсолютно жесткой, например, связь I \rightarrow III прямая и обратная одновременно, однако интеграция всей системы условий осуществляется именно в первом блоке. Это определено целями подготовки к внедрению и заложено в

содержании каждого элемента первого, второго и третьего блоков исследуемой системы. Мы не можем в рамках одной статьи обсудить все элементы, поэтому остановимся на элементе с кодовым номером 10 «*Ценностные ориентации и ценностные отношения*».

Изучение ценностей в нашем исследовании проводилось поэтапно. В общей сложности на всех этапах нашего эмпирического исследования приняли участие 301 человек в возрасте от 17 до 59 лет.

На первом этапе изучались ценности терминальные и инструментальные руководителей инновационных процессов. Терминальные ценности определяются как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, что бы к ней стремиться; инструментальные - как убеждения в том, что какой-то образ действия является с личной и общественной точек предпочтительным в любых ситуациях.

Испытуемые на первом этапе прошли тестирование по опроснику Кэттэлла (шкала «консерватизм-радикализм») [8], и нас интересовала корреляция системы ценностных ориентации с показанием этой шкалы для конкретного субъективного структурирования. В обследовании приняло участие 88 руководителей, 28 из них были явные консерваторы и 40 - «умеренные».

В исследовании ценностей руководителей-новаторов обращают на себя внимание следующие ценностные блоки.

Терминальные ценности:

- Наибольшего предпочтения – интересная работа, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развитие, познание, творчество, общественное признание, здоровье, счастливая семейная жизнь.
- Среднего предпочтения - уверенность в себе, материальное обеспечение, друзья, свобода, жизненная мудрость.
- Наименьшего предпочтения - красота природы и искусства, развлечения.

Инструментальные ценности руководители-новаторы распределили следующим образом:

- самые значимые - образованность, эффективность, широта взглядов, ответственность, честность, смелость, рационализм и твердая воля;
- средне значимые - воспитанность, терпимость, самоконтроль, жизнерадостность и независимость.
- наименее значимые - непримиримость к себе и другим, высокие запросы, исполнительность, чуткость и аккуратность.

Анализируя отличия в ранжировании инструментальных ценностей между новаторами и консерваторами, видим, что наибольший разрыв в предпочтениях (в сторону важности для новаторов) принадлежит следующим ценностям: независимости (способности действовать самостоятельно, решительно), честности, эффективности в делах, рационализму, твердой воле, смелости. Разница в ценностях-средствах говорит о различных инновационных возможностях исследуемых групп.

Поблочное сравнение терминальных ценностей во всех группах респондентов показало следующее: профессиональные ценности являются самыми важными для новаторов, конкретные жизненные ценности - для контрольной группы.

На втором этапе изучались данности образования. Для сбора эмпирических данных о рефлексивном выборе разными субъектами данностей образования были использованы разные методы и техники: опросники с готовым списком ценностей; опросники, предполагающие полноту представления всех аспектов какой-либо группы или блока ценностей; опросники для подробного анализа одной базовой ценности; эссе, сочинения; проективные техники. Был сформирован конечный список данностей образования, состоящий из 55 единиц. В конечном итоге данности образования были разделены по пяти группам: инструментально-технологические, личностных достижений, социально-материальные, отчуждения, экзистенциальные.

Методика «Данности образования» позволила провести количественный и качественный анализ выбора данностей современного образования разными категориями субъектов образования (А.Лэнгле) [9].

В процессе проведения исследования по изучению рефлексивных символических ориентаций четырех групп субъектов образования получены следующие результаты.

Выбор данностей образования *учащихся магистратуры* (62 чел.).

- Социально-материальные данности – социальный статус, карьера, финансовое благосостояние, престижная работа, материальный достаток, подготовка к жизни, общественное признание, уважение коллег: 128 выборов – 29,5%.
- Инструментально-технологические данности – новизна, механическое заучивание, инновации, знание: 47 выборов – 10,8%.
- Данности личностных достижений – самореализация, уверенность в себе, открытие себя, сила, самовыражение: 142 выборов – 38,1%.
- Данности отчуждения – обязанность, долженствование, административные проверки: 32 выбора – 7,3%.
- Экзистенциальные данности – свобода, понимание мира, осмысленность жизни, творчество, духовность, ответственность: 80 выборов – 14,3% (87 чел.).

Выбор данностей образования *педагогов практиков* (79чел.).

- Социально-материальные данности - подготовка к жизни, высокая заработная плата, общественное признание, материальный достаток, социальный статус, признание начальства, уважение коллег, финансовое благосостояние, престижная работа, карьера: 64 выбора – 10,5%.
- Инструментально-технологические данности – знание, технология, инновации, методика, контроль, дисциплина, новизна, оценка, пример для детей, механическое заучивание: 277 выборов – 45%.
- Данности личностных достижений – самовыражение, самореализация, уверенность в себе, радость познания, счастье, открытие себя, понимание себя, сила: 72 выбора – 11,9 %.
- Данности отчуждения – подчинение администрации, долженствование, запрет, ограничение, соглашательство, отчуждение, вынужденность, обязанность, озабоченность, насилие: 77 выборов – 12,6%.
- Экзистенциальные данности – ответственность, творчество, осмысленность жизни, смысл, обретение ценностей, понимание мира, свобода, совесть, духовность: 119 выборов – 19,5%.

Выбор данностей образования *студентов бакалавриата* (80).

- Социально-материальные данности – престижная работа, карьера, высокая зарплата, материальный достаток, финансовое благосостояние, подготовка к жизни, уважение коллег, социальный статус, признание начальства: 199 выборов – 37%.
- Инструментально-технологические данности – знание, порядок, дисциплина, оценка, инновации, механическое заучивание, контроль, новизна: 88 выборов – 15,7%.
- Данности личностных достижений – самореализация, уверенность в себе, самовыражение, понимание себя, счастье, открытие себя, сила: 109 выборов – 18%.
- Данности отчуждения – запрет, обязанность, отчуждение, вынужденность, долженствование, озабоченность, насилие, ограничение, соглашательство: 78 выборов – 14%.
- Экзистенциальные данности – ответственность, понимание мира, творчество, свобода, осмысленность жизни, смысл, совесть, духовность, поиск ценностей: 86 выборов – 15,3%.

Общие результаты по всем выборам представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ выборов данностей образования (%)

| Группы данностей | Выбор, (%) | | | Итого % |
|---------------------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|-------------|
| | Учащиеся магистратуры | Педагоги-практики | Студенты бакалавриата | |
| Экзистенциальные | 14,3 | 19,5 | 15,3 | 16,3 |
| Отчуждения | 7,3 | 12,6 | 14 | 10 |
| Личностных достижений | 38,1 | 11,9 | 18 | 20,6 |
| Социально-материальные | 29,5 | 10,5 | 37 | 27,8 |
| Инструментально-технологические | 10,8 | 45 | 15,7 | 25,3 |

Сравнительный анализ показал доминирование данностей:

- у учащихся магистратуры – данности личностных достижений («самореализация», «уверенность в себе») и социально-материальные данности («социальный статус», «престижная работа», «финансовое благосостояние»);
- у педагогов-практиков – инструментально-технологические данности («знание», «технология», «инновации», «методика», «дисциплина», «контроль»), экзистенциальные данности («ответственность», «творчество»);
- в студенческой выборке – социально-материальные данности («престижная работа», «карьера», «высокая заработная плата», «материальный достаток», «подготовка к жизни»).

У учащихся магистратуры (представители разных профессий, возраста, социальной принадлежности), выявлены следующие показатели: ценностное содержание образования для них находится в области личностных достижений (самореализация, уверенность в себе) и социально-материального благополучия (социальный статус, престижная работа). По этим ценностям в данной группе наиболее высокие количественные выборы. Образование рассматривается как возможность повышения социального статуса, стабильного заработка, социального признания. Причем, выбор данностей личностных достижений наиболее высокий в сравнении с выборами респондентов других групп (38,1%).

У педагогов-практиков разных специальностей и направлений (в опросе участвовали учителя начальных классов, воспитатели дошкольных организаций, педагоги-предметники школ разного типа, преподаватели вуза) проявилось значительное преимущество инструментально-технологических ценностей. В то же время, в сравнении с другими группами, педагоги-практики показывают наибольшее количество выборов экзистенциальных данностей образования (19,5%), где «ответственность» и «творчество» являются приоритетными. Наряду с этим у педагогов-практиков один из высоких показателей (в сравнении с другими группами респондентов) по выборам контрценностей – данностей отчуждения (12,6%). Наибольшие показатели прослеживаются по выборам: «подчинение администрации», «долженствование», «запрет», «ограничение».

Для студентов бакалавриата значимыми являются ценности личностных достижений («самореализация», «уверенность в себе») при слабой выраженности экзистенциальных ценностей. Наименьшими выборами экзистенциальных ценностей являются «совесть», «духовность», «поиск ценностей». Но в студенческой выборке явно доминирует группа социально-материальных данностей образования (37% выборов). Отчетливо видна ориентация студентов на образование как возможность материального обеспечения в дальнейшей жизни, содержание которой связано с финансовым благополучием, карьерой и приобретениями.

Доминирующими по количеству выборов являются социально-материальные данности образования. Наряду с социально-материальными данностями образования во всей выборке высокие количественные значения получены и по инструментально-технологическим данностям.

Таким образом, ценностные ориентации и ценностные отношения интегративно проявляются во взаимосвязанной и взаимообусловленной совокупности всех элементов системы. В нашем исследовании они характеризуются, во-первых, социально-значимой регуляцией профессиональной деятельности и осознанной необходимостью инновационной деятельности в структуре профессиональной, во-вторых. Критерий социальной значимости предъявляет к процессу возникновения и преодоления внутренних противоречий между личностными и общественными ценностями особые требования. Сама суть социализации состоит во внедрении единой системы ценностей. Ценности, в совокупности со всеми другими элементами системы условий и факторов формирования и развития готовности к инновационной деятельности, интегрируют социальную систему и личность отдельного субъекта инновационного процесса.

Литература.

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. №4. – С. 11-17.
2. Загвязинский, В.И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации / В.И. Загвязинский // Образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 3–15.
3. Зеер, Э.Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании / Э.Ф. Зеер, С.А. Новоселов, Э.Э. Сыманюк // Инновации в образовании. – 2010. – № 1. – С. 52–68.
4. Леонов, Н.И. Принципы и подходы в управлении научной и инновационной деятельностью (опыт исследовательского университета) / Н.И. Леонов // Высшее образование в России. – 2011. – № 11. – С. 19–28.
5. Мاستикова Н.С. Ценности россиян: что следует из сопоставления статистик международных исследований // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 36-46.
6. Phillipson C., Biggs S. Population Ageing and the sociological tradition//Education and Aging. 1999. Vol.14(2). 1999. P. 159-160.
7. Problems of formation and development of an innovative culture of the individual and group: resolution of the 2nd session of the sectoral psychological Congress of the IASHE in the field of psychological sciences London, 2013). - Scientific edition by V. Pavlov; S. Georgievski; V. Dolgova. - International Academy of Science and Higher Education. – London: IASHE, 2013. - 150 p.
8. Raymond B. Cattell. Structured personality-learning theory: A Wholistic Multivariate research approach. Centennial Psychology Series. – New York: Praeger, 1983. – 466 p.
9. Längle A. Wege zum Sinn. Logotherapie als Orientierungshilfe. München: Piper, 1985. – 210 p.

*V. Tsyrenova, Buryat State University,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
The Institute of Mathematics and Informatics,
E. Mironova, Buryat State University,
The Institute of Mathematics and Informatics*

The development of human culture of students by means of mathematics

Abstract: This article is devoted to the development of humanitarian culture of students in the process of learning mathematics. In this article criteria of the levels of the development of the humanist culture of students is offered, the experimental analysis of the results of experimental work on the development of human culture conducted.

Key words: humanist culture, mathematics, criteria of the levels of the development of the humanist culture of students, experimental work.

*В.Б. Цыренова, Бурятский государственный университет,
профессор, доктор педагогических наук, кандидат
физико-математических наук,
Институт математики и информатики,
Е.П. Миронова, Бурятский государственный университет,
Институт математики и информатики,*

Развитие гуманитарной культуры студентов средствами математики

Аннотация: Данная статья посвящена развитию гуманитарной культуры студентов в процессе изучения математики. В статье рассматриваются критерии уровня развития гуманитарной культуры, проведена обработка результатов опытно-экспериментальной работы по развитию гуманитарной культуры.

Ключевые слова: гуманитарная культура, математика, критерии уровня развития гуманитарной культуры студентов, опытно-экспериментальная работа.

Проблема воспитания личности студента средствами образования в настоящее время становится все более актуальной. Современное высшее профессиональное образование призвано способствовать становлению личности студентов как субъектов гуманитарной культуры, имеющих необходимые знания, умения и социально-значимые качества, обеспечивающие активную гражданскую позицию, социально-ответственное поведение и толерантное общение с людьми. Понятие «гуманитарная культура» появилось в российской педагогике в 90-е гг. и

трактовалось как определенный набор знаний, умений и навыков в гуманитарной области. В дальнейшем определение расширяется и включает целенаправленную деятельность в науке, морали, общении, искусстве, самосовершенствовании. В нашем понимании, гуманитарная культура – это часть общей культуры личности, проявляющаяся в совокупности знаний (о природе, обществе, способах познания мира, их результатах); в гуманистически ориентированной деятельности, направленной на присвоение знаний, ценностей общечеловеческой культуры, освоение универсальных способов познания; в отношении к миру, к себе; в стиле общения с людьми.

В нашей работе мы исследуем задачу развития гуманитарной культуры студентов средствами математических дисциплин, поскольку математика обладает огромным гуманитарным потенциалом, который заключается в следующем:

1) Математика - это язык познания действительного мира разными науками, поскольку процессы, происходящие в реальном мире, изучаются с помощью математических моделей.

2) Изучение математики развивает логическое мышление и речь учащегося. Развитие логического мышления органично связано с речевой культурой студентов. Речь учащихся – это результат их мышления, она отражает степень понимания ими изученного материала. Правильной математической речью формируются осознанные мысли, и в то же время сами мысли уточняются, развивается общая логико-языковая культура.

3) Математика воспитывает такие качества личности, как: честность, правдивость, настойчивость и мужество. Так, при изучении математики никакое красноречие не помогут студенту выдать незнание за знание и успех может принести только непредубежденное, беспристрастное напряжение мысли. Четкая определенность требуемого результата каждого математического задания воспитывает упорство и настойчивость в достижении цели [1]

4) Математика обладает большими возможностями для воспитания чувства прекрасного, т.к. правильное рассуждение красиво, элегантно; красота и гармония числовых рядов, топологических инвариантов узлов и зацеплений, математических формул и закономерностей – это экономичность мышления, сохранение здоровья; геометрические фигуры, замечательные кривые по-своему красивы и изящны.

5) Сведения из истории математических открытий, биографий и судеб их авторов повышают интерес к изучению математики. В процессе изучения и повторения нового материала студенты узнают о путях формирования основных математических идей и методов. Математика предстает перед ними в творческом процессе и динамике.

В структуре гуманитарной культуры мы выделяем следующие компоненты: информационный, рефлексивный, деятельностный и коммуникативный. Показателем сформированности информационного компонента является объем знаний об определенных терминах и понятиях, именах и фактах, связанных с математикой, культурой, предметных знаний. Критерий развития коммуникативного компонента может быть охарактеризован следующими показателями: умение выслушать партнера по коммуникации, воспринять другую точку зрения, выработать совместно новый подход к решению проблемы; умение взаимодействовать в группе,

терпимость, готовность к компромиссу; умение ясно, логично и последовательно выражать свои мысли, выразительность и грамотность речи; владение диалогической формой общения и культура речи. К показателям развития деятельностного компонента мы относим: способность самостоятельно определить и осуществить разные виды деятельности; осмысление знаний и умение применить их на практике; стремление к познанию окружающего мира и себя в нем; способность к самопознанию и самоанализу, раскрытию в себе новых черт; развитие индивидуальных способностей. Критерий развития рефлексивного компонента может быть описан следующими показателями: умение интерпретировать, оценивать общекультурные знания; умение выявлять собственные проблемы, связанные с недостатком общекультурных знаний, умений, навыков, личностных качеств; умение фиксировать «знание о незнании и неумении»; умение запрашивать недостающую информацию с помощью вопросов. Критерии и показатели отражают уровни развития гуманитарной культуры студентов: низкий, средний и высокий. Разработанные критерии и показатели позволили выделить уровни развития гуманитарной культуры студентов: высокий, средний и низкий.

В работе [2] была представлена модель процесса развития гуманитарной культуры студентов в процессе изучения математических дисциплин, включающая в себя следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты: цель, задачи, принципы, подходы, педагогические условия, средства, формы, методы обучения и результат. Основанием модели стали личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, коммуникативный подходы. Целью разработанной модели является развитие гуманитарной культуры студентов-математиков. Развитие гуманитарной культуры осуществляется с учетом следующих принципов: научности, системности, гуманизации, дифференциации и индивидуализации, вариативности.

Для выяснения исходного уровня развития гуманитарной культуры студентов нами проводились контрольные срезы знаний, анкетирование, тестирование студентов, наблюдение за ними, вырабатывались критерии оценки. В констатирующем и формирующем эксперименте приняла участие группа из 115 студентов Института математики и информатики ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет».

Констатирующий этап показал, что у студентов экспериментальной контрольной групп не выявлено значительной разницы в уровнях развития информационного, рефлексивного, деятельностного и коммуникативного компонентов гуманитарной культуры. Анализ результатов тестирования, интервьюирования и анкетирования студентов показал, что уровни развития у них гуманитарной культуры являются низкими и средними.

В рамках реализации модели процесса развития гуманитарной культуры студентов были опробованы выделенные нами педагогические условия: 1) использование прикладной направленности курса математики; историзма; объектов, процессов, явлений, отношений и ситуаций реальной действительности и соответствующих им математически формализуемых предметных моделей; содержательной и методологической связи курса математики с практикой, в том числе производством, техникой и т.д., а также межпредметных связей математики с

другими учебными дисциплинами; 2) реализация личностно-ориентированного, личностно-деятельностного, коммуникативного подходов к организации учебно-воспитательного процесса; 3) создание продуктивной учебно-воспитательной среды в вузе, предполагающей необходимую гуманизацию и гуманитаризацию образовательного процесса с целью целенаправленного формирования у студентов основ гуманитарной культуры; 4) формирование активной позиции студента в выборе и осуществлении самообразовательной деятельности.

Анализ уровней развития гуманитарной культуры студентов по окончании формирующего эксперимента показал, что у студентов в экспериментальной группе уровни развития гуманитарной культуры повысились и распределились как «средний» и «высокий», в то время как большая часть студентов контрольной группы осталась на уровнях «средний» и «низкий».

Это дает нам право сделать вывод о том, что реализация комплекса предложенных педагогических условий способствует повышению у студентов вуза уровня гуманитарной культуры.

Список литературы:

1. Хинчин, А.Я. Педагогические статьи / А.Я. Хинчин // О воспитательном эффекте уроков математики. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
2. Миронова Е.П. Модель формирования и развития гуманитарной культуры будущего учителя математики [Текст]//Вестник Бурятского госун-та: Изд-во Бурятского госун-та, 2011. – Вып.15. Теория и методика обучения. – С. 40-44.

Gandzilevska Galyna, National University of Ostroh Academy,
Associate Professor, PhD in Psychology, the Department of
Psychology and Pedagogy

Psychological ideas of the development of patriotism in the versed “Testament” of Dm. Nytchenko

Abstract: The article includes the result of the analysis of Dmytro Nytchenko’s ‘Testament’, the literary work that is seen as a heritage left for descendents. Thus the meaning of the concept of patriotism is further developed in the article. The results of intent analysis made it possible to specify the concept of patriotism and to speculate the factors of patriotism development.

Keywords: Instinct of self protection, national identity, patriotism,

The changes in Ukraine have accelerated in Ukrainians the sense of devotion to their country and the feeling of patriotism, which can be explained by one’s instinct of self protection [7]. Thus, patriotism is realized in one’s love to their motherland, nation, land, and, according to Boryshevski, it should be further developed [2, p.202]. In the light of recent events it becomes obvious that the great changes have already been made concerning this issue, such as educational reforms (New Law “On Higher Education”, 2014), the presentation of Ukrainian identity in Europe by means of art (Ukrainian Institute of Sweden, August 2014), volunteer movement etc. Euro propaganda of historic memory of Ukrainian nation is understood as one of the important factors of the development of patriotism as an indicator of national identity formation [7]. Taking into account the problem of the reconstruction of reality in the literary works, it was assumed that the works of the artists of the third wave of immigration who became Diaspora writers should be under the main focus as these people are said to be nationally conscientious people who have defined national identity [1]. So far, the literary testament of Dmytro Nytchenko (Chub) was taken as the main object for the scientific examination [5, pp.196-197]. Here, it seems logical to provide some facts about the prominent artist Dmytro Nytchenko as he was one of the most active social activists among Ukrainian Diaspora representatives in Australia, the founder and runner of literary club named after V. Symonenko and youth section that functioned as its affiliation, the Head of the Central School Council in Australia, the board member of Ukrainian organizations Union, the runner of Australian affiliation of Ukrainian writers “Slovo”, the member of Scientific association named after T. Shevchenko, the editor of almanach “Novyi Obriy”, a pedagogue, novelist, poet, critic, theoretic, the author of the books for children and teens to name some. Moreover, Dmytro Nytchenko was a man who formed Ukraine while being abroad [9]. According to a modern researcher Kolotylo, testament is a highly influential means of spiritual unity of a man with his

ancestors and descendants; it is a so-called a sign point from the past to the future that defines the ways and life orientations for people [3]. Thus reconstruction of sense in Dm. Nytchenko's 'Testament', whose name was taken for the analysis as a unit of patriotic activity, can enrich the understanding of patriotism and its causes [9]. To view the author's intentions while decoding the sense of text fulfillment, the methods of intent analysis and narrative discourse analysis were used.

Dm. Nytchenko's "Testament" was published in the almanach "Novyi Obriy" [5]. It can be logically divided into three parts: the first one creates the general impression about the author's way of life, the second one includes the list of requirements and pieces of advice, and finally the third one is a kind of projection of author's life after his death. The analysis of the initial part of the verse makes it possible to assume that the author represents his self in the context of the problem of human existence and its tendency to end "*Dohoraye vzhe ostannia vatra*" (The last fire is being burnt out). The author seems to accept this idea of human existence "*Skilky zh mozhe zhyty cholovik*" (How long can a man live?) and feels responsible for the obligation to live a qualitative life that can be easily inferred from the use of pronoun *I* and its forms. Later, the author verbalize his intentions by means of transformations from the category "I" to the one of "You" (Another one different from me). The feelings of the closest people seem to be understood "*Ta tryvozhno krykne telefon*" (The telephone will cry anxiously), however, they are bound with the feeling of loneliness, sadness and pity "*Ta dverey nihto vzhe ne vidkryie, i lystiv nihto ne zabere*" (None will open the doors and will take the correspondence). However, the categories "connection" and "time" were used by the author to actualize the category "we" that links him with his nation and his country. While abroad, the writer keeps in a constant contact with Ukraine. Immigration becomes for Dm. Nytchenko a mirror that reflects the details of the problems of the time. Correspondence took the great part of the writer's life that can be proved by the words "*Napyshu lysta ia po vecheri...vrantsi stukne lystonosha v dveri*" (After supper I will write a letter ...In the morning the postman will knock my door). Later, it becomes clear that letter heritage has been a chronicle of many Ukrainian artists.

The predicates which were distinguished in the testament were used to mark the vocal lines that help to assume the author's audial dominant channel of perception. By this it is meant that according to NLP principles Dm. Nytchenko was an audio-related person for who it was important "to hear the world", which can be used as a sign for his admiration for letter writing. It is believed that immigration is an event that much resembles catastrophe even if it results from a personal choice [4, p.15]. This can be proved by the details taken from the private letters of Lesia Bohuslavets, Dm. Nytchenko's daughter, who in the letter on September 2, 2014 mentions the first years of immigration as those when the father had to work with the spade. However, all said above can be understood as his will power demonstration and his ability to protect his family. The following lines of the testament are of a dubious nature and they clearly illustrate the victimization of the writer on immigration: "*zhalibno zavyie*" (howl pliantively) "*zatiavka iz-za dveri*" (yelp behind the door). However, nostalgic motives of the testament are the inner energy for the writer, for

who the unique beauty of Ukrainian nature is forever kept in his heart even when he is far from it *“a smerkom, vitry iak nevhamovni za viknom v sadku zashepotiat”* (when evening comes, the winds will relentlessly whisper in the garden). The garden that is mentioned in the testament is an attribute of Ukrainian yard. It is an interesting fact taken from the life of the writer that the image of the house where he lived can be used as an example of how to create a small Ukraine on the territory of the foreign country. His grandson says, “when the grandfather’s house was being sold, he was the only Ukrainian property owner in the street” [8, p.20]. The love of the writer to his country, family and land is unquestionable. On the other hand, this fact is seen as an index of patriotism. The other aspect that impresses much in the testament is the hierarchy of values, the priority of which is his relations with the daughters *“moja donechka podzvonyt’,schob spytaty pro moie buttia”* (my daughter will call to get to know about my life). It should be stressed that the words ‘*donnia*’ (daughter), ‘*donechka*’ (my girl) become the main addressed object of the testament that equals the category ‘people’. Motive of immigration *“mov ptashka, vyhnana z hnizda”* (like the bird that was driven out from the nest) is emotionally strengthened by the changes of temporythms of the verse and symbolizes love to native land, traditions and culture as the nest is seen as an image of house and home. To express his feelings author uses exclamation *“oi”* (oh!) *“oi ne plachte moi liubi doni”* (my beloved daughters do not cry) which is typically used in Ukrainian folk songs, the majority of which starts in such a way. From the private letters of Lesia Bohuslavets (sent on September 2, 2014) it becomes clear that Dm. Nytchenko loved proverbs and folk songs, especially ‘*Oi u poli viter viie*’. Thus, the spiritual strength of the author together with his love to his land *“pereishow is bagato kordoniv”* (I have crossed many borders) together synthesize author’s nostalgic feelings and optimism and help him reach his aim *“a teper ostanniy peretnu”* (now I will cross the last one).

The second part of the testament is full of writer’s spirituality that can be easily distinguished and even used to influence a reader. Phonosemantic analysis of VAAL project provides the evidence of the transformation of negative characteristics (fear (13.4)) and positive ones (brave (12.4)) which were used as a characteristic of the initial part of the testament to the expressive emotional assessment – bright – in the second part. It is worth mentioning that the description of his projection of the last minute of his life was used by Dm. Nytchenko as his way to root for his Motherland and its future by addressing his nation in general and particularly his daughters *“liudy dobri i doni dorogi, berezhit’ vy voliu Ukrainy”* (dear people and my beloved daughters, protect the liberty of Ukraine). The need in action which is expressed by the author’s desire to serve his land and to defend it when it appears necessary, demonstrating certain level of patriotism, is unquestionable. Constructive anger expressed to the enemies of Ukraine Dm. Nytchenko sublimates in the lines *“i prokliattiam slavte vorogiv”* (and praise your enemies with curse). The relation to his nation is demonstrated by the use of the pronoun “our”. However, the nation is characterized as the one that is made of industrious people. The love of the writer to his land, as if it was his real mother, can be seen as a way of how he managed to appease his

anger and to cope with it. From some biographic facts it becomes clear that Dm. Nytchenko spent some time researching the literary works of Taras Shevchenko. The preposition “abo” (or) in the testament plays a specific role as it reflects T. Shevchenko’s love to Ukraine, which did not resemble the one of anybody else “*Vy liubit ii iuak ridnu matir, abo tak, iak nash liubyv Taras*” (you should love it as if it was your mother or the same way as it was loved by Taras). Even though this part of the verse includes some of the sentences the context of which indicates the social orientation of the author, the main symbols are realized by means of such main verbal units as “berezhit” (take care), “slavte” (praise), “liubit” (love). The fear of losing encourages the writer to value, protect and praise everything that is of such a great importance for him. His call to praise the enemies with curse can be viewed as a rousing speech to act directly while protecting the land, which can be demonstrated by the indexes of emotional assessment of the words ‘grand’ (7.5) and strong, courageous (7.8). It should be done when the time comes, so that it is honoured on the territories of other countries and is never ashamed. It is the main idea of the verse and the main aim of the life of Dm. Nytchenko.

In ‘Dmytro Nytchenko is the man of ideas’ the testament is finished with the words that call for the actions which were discussed above [6, pp.188-189]. ‘Testament’ which was published in ‘Novyi obriy’ (with the reflections on the Ganna Cherin’s ‘Posthumous poem’) includes the third part which starts with the so-called summary of the righteous life that makes it possible for the author to get to Paradise “*duh miy tezh opynetsia vgori*” (my spirit will get the height). At the same time, the pitiful feeling of loss of friends and colleagues, who had a righteous life as well to get to the same holly place, can be vividly observed in the testament “*vzhe Galan tam z Bogom rozmovliaie, i Tarnavskiy, i Samchuk Ulas*” (Halan, Tarnavsky and Ulas Samchuk are all talking to God). Particularly in this part of the ‘Testament’ the image of Ukrainian female poet Ganna Cherin (Galyna Pankiv) is used as a collective symbol of Ukrainian women “*mozhe I Gannu v tyy pori*” (I may meet Ganna at that time). Private letters of Dm. Nytchenko’s daughter Lesia Bohuslavets (received on August 26, 2014), provide the information about the epistolary communication of the writer with Ganna Cherin at the beginning of 80s when she visited Australia while performing at the literary meeting in Sydney. Now, supported by Ukrainian National Women’s League of America, she is living in Florida and is known for her literary works. In the ‘Testament’ Ganna is associated with mimosa “*a vona zh tam kvitne iak mimosa*” (she is blooming as mimosa there) which is known as a symbol of feminism and 8th of March. It can be assumed that Dm. Nytchenko, a man who adored humour, could possibly be used this comparison to highlight the peculiarities of her character. To emphasize that she was an ambitious person, he used metaphors that are typical of Ukrainian ethnicity “*i na hmari plava iak v chovni*” (and she swims on the cloud as if she were in the boat) and phraseological units “*zadravshy nosa*” (looking down her nose). Optimistic way of addressing Ganna underlines the strength of the writer and his belief in his actions “*ne hvyliuites, Galochko, blagaiu, shche tam druziv strinete ne raz*” (do not worry, Galochko, as you will meet your friends there more than once). Even though Dm. Nytchenko realized

himself in the writing activity, the last lines of the testaments speaks volumes about the activities that are not yet complete. Lesia Bohuslavets (in the letter received on September 2, 2014) explains that by the fact that the writers tend to hope to write more. By his last lines the writer possibly wanted to inform about his intention of continuing his mission, praising Ukraine by his literary works *“mozhna y tam zhyttia tvoryt’ kulturne...mozhna y kliub stvoryt’ literaturnyi”* (it becomes possible to have a cultural life there and to create a literary club).

Thus, the classic interrelation between the categories “I” and “Others”, “I” and “Strangers” (Enemies) appears clear in the ‘Testament’ in the light of national identity. The main reason of the writer’s separation with his country is understood as an immigration. However, the categories “connection” and “time” are used to enable the transformation of the category “I” into “We” that serves as a symbol of unity with Ukrainian nation. Reconstruction of sense of the verse accomplishes the general definition of the concept ‘patriotism’ which can generally be expressed as the complex of two components, such as love and obligation. The analysis of Dm. Nytchenko’s ‘Testament’ provides enough evidence that patriotism is the responsibility for love, the sources of which is the trust in God, the value of the family and the devotion to one’s mission, which is understood by the author as a way to praise Ukraine in his literary works. The indexes of verbal diversity of the chosen categories in the context of the problem of formation and development of patriotism can be ranged in their relation to the general number of the words in the testament (315 words): Bible motives (4.1%), connection (3.8%), self identification (3.49%), time (3.17%), home (2.5%), addressing object (2.22%), another /‘stranger’ (negative connotation) (1.9%), opportunity (1.6%), crossing (1.26%), addressing authoritative friends (1.26%), Ukraine (0.95%), the activity of another / stranger (0.63%), Ganna (0.63%), anoher / stranger (0.3%), closely related (0.3%). Thus the most representative concepts in the testament are Bible motives, connection and self identification. The qualitative analysis proves and accomplishes the above mentioned explanation of patriotism by the concepts of its development that are the relation to the world, the responsibility for the qualitative life fulfillment and the acceptance of the existential values, the energy of which, according to I. Yalom, can be used to make some personal changes and influence one’s development [10]. Dm. Nytchenko managed to find the means to realize his intentions to visit independent Ukraine. The basic verbal units that are used with the negative particle “not” (do not cry, do not worry) makes it possible to hope for the better future of the country. Optimism and the sense of humour are the examples of this. The following researches are to be realized in the author’s epistolary heritage investigation.

References:

1. Atamanenko, A. (2010). *Ukrainske istorychne tovarystvo (1965-1991)* [Ukrainian historic association]. Kyiv.
2. Boryshevskiy, M. (1999). *Natsionalna samosvidomist osobystosti: sutnist ta shliakhy stanovlennia* [National self consciousness of the personality: the nature and the ways of formation]. Kyiv: Raiduga.
3. Kolotylo, M. (2012). *Syla zapovitnogo slova* [The power of hereditary word]. Retrieved 20 September, 2014 from http://oranta.org/index.php?option=com_content&view=article&id=865:syla-zapovitnogo-slova&catid=28:tema-nomera-cat&Itemid=2
4. Moliako, V. (2009). *Poeticheskoe vospriatie cheloveka v krizisnyh i ekstremalnyh cytuatsiiakh* [Poetic perception of a man in crisis and extreme situations]. Zhytomyr: GDU named after I. Franko.
5. Nytchenko, D. (1997). *Zapovit* [Testament]. Almanah Noviy Obriy. Melburn: Lastivka.
6. Nytchenko, D. (2003). *Zapovit* [Testament]. Dm. Nytchenko -- liudyna idei [His energy of good and belief. Dm. Nytchenko is a man of ideas]. Kyiv: Yaroslaviv Val.
7. Stekh, M. (2014). *Ochuma kultury* [Via culture]. Retrieved 22 August, 2014 from <https://www.facebook.com/EyeOnCulture>
8. Tkach, Yu. (2003). *Otakym buv miy didus* [It is how my grandfather looked like]. Dm. Nytchenko -- liudyna idei [His energy of good and belief. Dm. Nytchenko is a man of ideas]. Kyiv: Yaroslaviv Val.
9. Zagoriy, V. (2003). *Yogo energiiia dobra i viry*. Dm. Nytchenko -- liudyna idei [His energy of good and belief. Dm. Nytchenko is a man of ideas]. Kyiv: Yaroslaviv Val.
10. Yalom, I. (2007). *Lechenie ot liubvi i drugie psichoterapevticheskie problemy* [Love executioner and other tales of psychotherapy]. Moskow: Klass.

*Grinova Olga, Kyiv Boris Grinchenko University,
PhD Psychology, assistant professor, Pedagogical institute*

Existential and personal strategies of personality self-design research

Abstract: The problem of self-design of personality is considered in the article. An existential and personal strategies of this phenomena's research are analyzed.

Keywords: Personal self-design, way of life, self-realization, sense of life, existential psychology, personal approach.

*Гринёва Ольга Михайловна,
Киевский университет им.Бориса Гринченко,
кандидат психол. наук, доцент, Педагогический институт*

Экзистенциально-личностные стратегии исследования самопроектирования личности

Аннотация: В статье рассматривается проблема самопроектирования личности. Проанализированы экзистенциальные и личностные стратегии исследования этого феномена.

Ключевые слова: Личностное самопроектирование, жизненный путь, самореализация, смысл жизни, экзистенциальная психология, личностный подход.

На современном этапе развития Украины сложная общественно-политическая обстановка и экономический кризис глубоко осмысливаются и переживаются гражданами страны. Влияние негативных социальных факторов проявляется на уровне личностном, приводя к становлению тревожности, страхов, ограничению жизненной перспективы, неуверенности в завтрашнем дне у значительного количества современных украинцев. Однако в то же время активизация тенденций евроинтеграции общества, повышение значимости национальных этнокультурных ценностей открывает новые возможности личности для переосмысления индивидуальной траектории жизненного пути в контексте прогрессивного развития собственной нации. Всё обуславливает высокую актуальность и социальную значимость изучения проблемы построения личностью жизненных целей и планов, а также рациональных способов их реализации, то есть проектирования собственной индивидуальности в измерениях жизненного времени и пространства – самопроектирования личности в современном обществе.

Различные аспекты становления личности и развёртывания жизненного пути личности как проекта, который самореализуется, исследовались в различных направлениях психологической науки. Наибольшее внимания проблеме самопроектирования личности уделяется в исследованиях представителей экзистенциального, личностно-деятельностного и личностного подходов. Так, впервые идея человека и его жизненного пути как проекта представлена в работах одного из основателей экзистенциальной психологии – Ж.-П.Сартра. Согласно с исследователем, движущей силой личностного развития и жизненного пути человека является исключительно самодетерминация, поскольку личность и её жизнь устремлены в будущее. Человек сам контролирует вектор собственной жизненной направленности путём его осознания и субъективного переживания. Единицей жизненного самопроектирования личности, по Ж.-П.Сартру, является жизненный выбор. Феномен жизненного выбора включает не только формирование установки как готовности к конкретным действиям личности, направленным на реализацию этого выбора, но и выбор и утверждение собственных ценностей. Поэтому каждый продуктивный жизненный выбор повышает переживание самоценности человека как носителя гуманистических ценностей человечества в целом [8].

Дальнейшее развитие проблемы самопроектирования личности в контексте социального взаимодействия представлено в работах Л.Бинсвангера. Ученый подчеркнул, что бытие человека это всегда “со-бытие” в единстве со значимыми другими. Поэтому проектирование личностью своего жизненного пути и реализация этого проекта в результате самотрансценденции влияет на особенности личностного роста и жизненной истории других людей [2].

Г.Марсель также подчеркнул, что процесс реализации человеком стратегического замысла собственной жизни в то же время предполагает и творческую продуктивную самотрансценденцию личности в жизнь других людей [4].

Р.Мэй рассматривал жизнь человека как модель потенциальных возможностей. Успешность реализации человеком этой модели в значительной степени обуславливается его способностью к самоанализу, самопониманию, открытию собственной самости и построению уникальной жизненной траектории на основе индивидуальных жизненных ценностей и смыслов, а не социальных стереотипов [5]. Р.Мэй и В.Франкл подчеркнули поливершинность смысла жизни человека в различных модусах его жизнедеятельности (личностном, профессиональном, социальном, семейном и др.) [5]; [11]. В основе смысложизненных ориентаций человека, согласно с В.Франклом, лежат ценностные ориентации. Актуализация в ситуации жизненного выбора одновременно нескольких противоречивых ценностных ориентаций приводит к конфликту жизненных смыслов и их коррекции. Таким образом, смысл жизни, согласно с В.Франклом, является динамичным личностным образованием, которое всегда представляет собой требование момента [11]. Автор также подчеркнул высокую значимость внутреннего напряжения человека как важного условия успешности его смысложизненного поиска и самореализации. Согласно с автором, в современном обществе человек не вынужден прилагать значительных усилий для удовлетворения своих потребностей. Как следствие – его интерес к жизни формируется недостаточно, а процесс личностного самопроектирования и реализации этого проекта – усложняется.

Проблеме согласования личностных и социальных ценностных ориентаций в процессе становления смысла жизни в ситуациях жизненного выбора уделяется значительное внимание в работах представителей личностно-деятельностного и личностного подходов. Так, в работах С.Л.Рубинштейна [7], В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева [9] и других советских психологов подчеркивается мысль о том, что “Человек по своей природе есть бытие для других” [9, с. 171]. Однако К.А.Абульханова-Славская подчеркивает, что в советской психологии недостаточное внимание уделялось личностным аспектам проектирования человеком собственного жизненного пути. Согласно с исследовательницей, содержательным аспектом жизненных целей самоактуализирующейся личности является просоциальная гуманистическая жизненная направленность, “жизнь для других”. При этом конкретные способы достижения ключевых жизненных целей и реализации жизненных смыслов (выбор конкретной специальности, профессии, социального окружения, особенности межличностных, в том числе семейных, отношений) являются продуктами “жизни для себя”, реализации индивидуальных склонностей, желаний и интересов. Успешность согласования личностью “жизни для других” и “жизни для себя”, согласно с автором, является важным условием продуктивности реализации собственного жизненного проекта [1].

Дальнейшие исследования личностного самопроектирования в работах современных украинских и российских учёных связаны с феноменом жизненного мира – идеальной модели жизненного пути личности, которая воплощается в действительность в процессе самореализации личности.

Основой типологии жизненных миров Ф.Е.Василюка является феномен потребности. Количество потребностей личности, особенности их соотношения и возможности удовлетворения обуславливают простоту или сложность внутреннего и лёгкость или трудность внешнего жизненного мира личности. В процессе личностного роста, развития разных жизненных линий происходит возрастание количества и усложнение содержания потребностей личности. А это, в свою очередь, приводит к пролонгированности и усложнению процесса реализации этих потребностей. Таким образом, наивысшим уровнем жизненного мира, согласно с Ф.Е.Василюком, является сложный внутренне и трудный внешне. Исследователь подчеркнул, что становление этого типа жизненного мира как способ жизнеконструирования способствует возрастанию личностной интегрированности и направлено на реализацию не отдельных потребностей личности, а её жизненного замысла в целом. Новообразованиями внутренне сложного и внешне трудного жизненного мира, согласно с Ф.Е.Василюком, являются воля и жизнотворчество – необходимые условия успешной реализации жизненного замысла личности [3].

Важное значение изучению воли как необходимому условию жизненного выбора личности уделяется и в концепции жизненного поступка В.А.Роменца. Согласно с автором, основой жизненного выбора и дальнейшего жизненного поступка является принятие человеком жизненного решения. Процесс принятия решения представляет собой борьбу мотивов разного порядка, то есть выбора из нескольких вариантов наиболее привлекательного решения. Автор подчеркнул, что в ситуации принятия жизненного решения человек, как правило, делает выбор между значимыми для осуществления жизненного замысла экзистенциальными мотивами и

малозначимыми для реализации жизненного смысла в будущем, однако субъективно привлекательными, соответствующими, как правило, гедоническим потребностям личности мотивами настоящего. Последнюю группу мотивов В.А.Роменец назвал “искушением”. Глубинное осмысление индивидуумом своего жизненного пути, собственные убеждения, а не социальные стереотипы, как основа жизненного смысла и целей, являются основой воли, которая даёт возможность личности противостоять искушению. При этом исследователь подчеркнул, что даже для человека с высоким уровнем личностного развития борьба с искушением является непростой задачей, поскольку “Человек хочет определить себя, придать смысл своей жизни, а это означает ограничить себя, поскольку смысл является лишь тонкой линией на бескрайнем поле жизни. Искушение потому и обращено к человеческой универсальности, стремится её раскрыть, утопить во всеблаженстве бытия...” [6, с. 359-360].

Т.М.Титаренко также подчеркнула высокую значимость именно экзистенциальных мотивов личности как основы её жизненной направленности для успешной реализации личностью собственного жизненного проекта, поскольку “Интенциональность базируется на смысловой матрице...”. [10, с. 314]. Основным способом жизнеконструирования личности, согласно с исследовательницей, является построение жизненного мира, важной составляющей которого является жизненное пространство. Согласно с Т.М.Титаренко, существуют различные типы жизненного пространства личности: эгоцентрическое, конформное, нормативное, релятивное. Наивысшим уровнем жизнеконструирования личности является субъектное жизненное пространство. Оно достаточно открыто из-за жизненной направленности “... на других, их интересы, ожидания, потребности” [10, с. 70]. В центре такого пространства “... оказывается активный субъект, который берёт на себя ответственность за всё, что происходит, стремится преобразовать самого себя в соответствии со значимыми ценностями” [10, с. 70].

Таким образом, согласно Т.М.Титаренко, житнетворческая активность личности является субъектным жизненным пространством и направлена на осуществление конструктивных изменений в жизни других людей, однако в ее основе лежит собственная система ценностно-смысловых ориентаций. Механизмом становления как ценностно-смыслового, так и деятельностно-изменяющего аспектов жизнеосуществления человека, по Т.М.Титаренко, является жизненный выбор. Так, согласно с исследовательницей, “Жизненный выбор - это прежде всего взвешенное, сознательное решение, которое определяет на будущее основную стратегию жизнеосуществления. Это произвольный и свободный акт, который на определенное время, на определенном этапе жизненного пути формирует направление дальнейшего развития” [10, с. 323]. В то же время Т.М.Титаренко отметила, что “Выбор является механизмом смыслового регулирования жизни, механизмом кардинальной трансформации жизненных смыслов” [10, с. 324].

Таким образом, проведённый анализ литературных источников даёт возможность констатировать, что в психологической литературе феномен жизненного пути человека рассматривается как система потенциальных возможностей. Индивидуум выстраивает свой жизненный путь как единство ряда жизненных линий в разных модусах жизни путём выбора одной возможности из

многих в ситуациях жизненного выбора. Жизненный выбор представляет собой процесс борьбы мотивов различного порядка. Глубокое осмысление человеком своего жизненного пути, активизация у него ведущих экзистенциалов бытия способствует продуктивному жизненному выбору и успешной самореализации. Субъективной моделью проектирования личностью жизненного пути является её жизненный мир. Особенности жизненного мира, в том числе – жизненного пространства личности, отражают успешность проектирования жизненного пути в настоящем и его содержание в будущем.

Высокая социальная значимость проектирования личностью своего жизненного пути, сложность и многоаспектность этого феномена в единстве ценностных ориентаций, смысложизненных когний, жизненного мира в целом, самореализации жизненного проекта личности обуславливают необходимость и перспективу дальнейшего изучения этого феномена как сложного системного образования в возрастном аспекте, в том числе в сензитивном периоде – юношеском возрасте.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Абульханова-Славская К.А. - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
2. Бинсвангер Л. Бытие в мире. Введение в экзистенциальную психиатрию / Бинсвангер Л. - М.: КСП+, Ювента, 1999 - 302 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Василюк Ф.Е. - М.: Издательство Московского университета, 1984. - 200 с.
4. Марсель Г. Быть и иметь / Марсель Г. - Новочеркасск: Сагуна, 1994. - 160 с.
5. Мэй Р. Открытие Бытия / Мэй Р. - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2004. - 224 с.
6. Роменец В.А. Історія психології ХХ століття / Роменец В.А. – К.: Либідь, 2003 – 990 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / Рубинштейн С.Л. - СПб.: Питер, 2012. - 224 с.
8. Сартр Ж.П. Экзистенциализм это гуманизм / Ж.П.Сартр // Сумерки богов. М.: "Политиздат", 1989. с. 319-344.
9. Слободчиков В. И. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 384 с.
10. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Титаренко Т.М. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.
11. Франкл В. Э. В поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./ Общ. Ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 368 с.

G. Adekola^{1*}

¹Department of Adult and Non-formal Education,
University of Port Harcourt, Port Harcourt, Nigeria

Traditional Apprenticeship in the Old Africa and Its Relevance to Contemporary Work Practices in Modern Nigerian Communities

ABSTRACT

Unemployment is one of the major challenges facing Nigeria's process of development. Various attempts had been made to improve the employment situation especially among the youths with little or no result. This paper therefore discusses how Nigeria can adopt, restructure and improve on one of her traditional heritages: traditional apprenticeship to improve the employment situation among the youths, early school leavers and graduates of the formal school system in the country. The paper also discusses the problems facing practice of apprenticeship in Nigeria and suggested the way forward. This discourse concludes that using traditional apprenticeship to productively engage idle and unemployed youths would not only create employment and enhance technological advancement; it will also impact positively on issues of security in the country.

Keywords: Traditional apprenticeship; old Africa; contemporary; work practices; Nigerian communities.

1. INTRODUCTION

The work system started almost with the creation of man. The early man started his life in a very crude manner but as time went on, he learns how to influence his environment to meet his needs. He invented various instruments such as stone axe, making fire by striking two hard stone together and later bow and arrow with which he kills animals for food. With gradual development in the process of influencing his environment to suit his purpose, the early work types such as hunting, farming and smiting started. When man started spreading over the land with increase in population through procreation, issues of tribe and the family system started to emerge with a particular work type attached to each tribe or family. For instance the earliest Jewish tribes and the Arabs were known to be Shepherd. In Nigeria, the three major tribes were known to favour such works as farming, hunting, divination, fishing etc all these are the early work type ever known in this part of the world.

As tribes and family gradually become established, each family soon became to be known to engage in a particular type of work that soon became a monopoly of such family. For instance, among the Yorubas in the South West of Nigeria, there are for example, the hunters' compound (Ile Oluode), Diviners' compound, (Ile Oluawo) Drummers' compound (Ile Onilu) etc. It has thus been established by scholars that the type of work engaged in by a group of people is an integral part of their culture. As part of the culture, [1] observed that the work system in the traditional society was handed down from one generation to the other through the process of indigenous education. Learning itself, according to [2] had always been with man from the beginning. Expertise in the family work was considered as loyalty to the family. The process of skill acquisition then was from father to son.

There was no established system of skill development for the Youths. [3] observed that all learning activities were integral part of the indigenous education learnt through observation, imitation and constant practice. The idea of organized and progressive training was not known. The Youths then were compelled to learn the family work as opportunity to learn work outside one's family was almost not available i.e apprenticeship system was not known.

In the African Traditional Education system according, to [3,4], functionalism was the guiding principle. The focus of the education which includes the work system was a preparation for adulthood. The education emphasized job orientation and moral values among other things. The method was purely practical. It involves participation in activities such as fanning, fishing, weaving, carving, knitting etc. The objectives of this training system [1] noted were mainly to produce an individual who was skilled, cooperative and could conform to the social order. In the modern society, these vocations are mostly run through the apprenticeship system. The children are usually sent to specialists for training especially when such job is not the family work.

With the penetration of the Europeans into Africa, many new types of jobs that were the result of industrial revolution in Europe were introduced to the Africans. New fields such as Painting, Mechanic, Bicycle repairing, Driving, Printing etc become known. As a result of increase in awareness through civilization, the era of family monopoly of a particular work type started to be a thing of the past. The idea of choosing job outside the family started to gain prominence. Thus, parents started sending their children and wards to people who are skilled in such job chosen by their children for onward training. This period marked the beginning of apprenticeship system in Nigeria.

2. PRACTICE OF APPRENTICESHIP SYSTEM IN INDIGENOUS NIGERIAN COMMUNITIES

Apprenticeship is the process of learning/skill acquisition through enlistment with a master craftsman. It is a method of developing craftsman. In Nigeria, for instance, before the colonial administration, [2] noted that the principal form of education for going into any occupation or profession was through the apprenticeship system whereby a young person was apprenticed to a master craftsman who taught him the skill of a vocation and after many years of learning, he was allowed to start his own workshop or business.

In the European countries, particularly Britain, the apprenticeship system was a descendant of the craft guild system of the middle age. In America, [5] observed that the apprentice generally lived in the home of the master craftsman to whom he was indentured and received no wage but simply was given his own room, board and clothing. In the indigenous Nigerian communities, the apprentice, in addition to not receiving any wage, was expected to help his master on the farm and do other domestic work for his master's family outside the craft he has come to learn.

The process of apprenticeship system in the traditional society started with the child chosen a career of his/her choice with the approval of the parent after consultation with the oracle. When this had been done, the child would then be enlisted with a master craftsman of the parent's choice. Such craftsman has the choice to accept or reject such potential apprentice. On the acceptance of such apprentice, the term of agreement will be sealed by the parent and the master craftsman. This oral agreement usually cover issues like duration of apprenticeship, residence of the child during the period of apprenticeship (whether the parent's house or master's house), feeding and other welfare schemes.

In the traditional apprenticeship system, there is usually no established curriculum or formal procedure for the acquisition of skill. The apprentice only learns through observation, imitation and trial and error method. The apprentice learns on the job by direct instruction and could be punished for making silly mistakes. The apprenticeship system in the traditional set-up was not restricted to artisanship alone. It was the vehicle for instruction in healing, law, carving, rituals and so on. It was a loosely organized system where the craftsman who is the instructor is free to run his programme as he pleases, even where such freedom on the part of the master craftsman is at a disadvantage to the learner. [1] observed that the apprenticeship system does not encourage questioning or offer of suggestion by the apprentice. The master craftsman teaches and establishes his authority on learning and the learner in an autocratic manner. Also there are no standard regulations guiding the process, except what the master craftsman sets.

The traditional apprenticeship system in the indigenous Nigeria involves hardship, commitment and discipline especially on the part of the apprentice. Success or failure of the apprentice really depends on the master craftsman and endurance, patience and determination on the part of the apprentice. The extent of skill, knowledge and expertise acquired also depended on how much the master himself know.

The age of apprentice often range from 9-40 though, [1] noted that majority are always between 12-25 years. The duration of apprenticeship vary from vocation to vocation and graduation depends on how fast the apprentice catches up with the rudiments of the vocation and performance on the Job; including good moral and commitment to the master and the vocation. The essence of the apprenticeship training is on learning and not the teaching process. The master craftsman only evaluates, the learning process, on the basis of performance of specific tasks of the vocation.

At the completion of the training, to the satisfaction of the master craftsman, the apprentice is set free after meeting the conditions attached to the training and the freedom ceremony which is usually organized to graduate the apprentice. Unlike the

western education graduates, graduates of the apprenticeship system are not exposed to the danger of unemployment since they are self-employed and even employers of labour at graduation.

3. CHANGES OVERTIME AND CONTEMPORARY PRACTICE

With the recognition of apprenticeship, by the Federal Government of Nigeria through the [7], as a strategy for the training and education of the youths outside the formal school system, the practice of apprenticeship has witnessed some changes.

In recent times, traditional apprenticeship system had been changing with time. As noted by [7] as unemployment becomes an issue on every graduate and carrier changer's mind, apprenticeships are becoming the most legitimate and popular route into work. However, how do you choose the right apprenticeship that is right for you and how do parents support and guide and support and guide children into best possible career become an issue. According to [6] Quality apprenticeship based on robust social dialogue and public-private partnership help young people overcome work inexperience trap that block their transition from education to employment. In Nigeria, apprenticeship as practiced today tends to follow the 1939 definition of the ILO that described apprenticeship as any system by which an employer undertake by contract to employ a young person and to train him/her or have him/her trained systematically for a trade for a period the duration of which have been fixed in advance and in the course of which the apprentice is bound to work in the employer's service.

In the traditional society the apprenticeship system was not based on any requirement but today, many master craftsmen and organizations require apprentice to possess certain educational qualifications before he can fit into the vocation. This is usually found in vocations such as printing, tailoring, electronics, surveying etc. The idea of issuing certificate to apprentice during freedom is also a new innovation in the practice of apprenticeship system. Similarly, fees are now being paid by the apprentice or his sponsor and terms documented and signed by parties involved at the commencement of the apprenticeship period.

As was previously mentioned, there was no formal system of training. Also, there was no organized body involved in the organization and quality control of the training programme. Recently, Governments in Nigeria as one of her strategies to combat unemployment in the country perceived apprenticeship system as equally useful as formal education. The government policy of encouraging Nigerians youths to be self-employed has geared up the drive for real development and changing in modus operandi of the traditional apprenticeship system.

(8) observed that the rediscovery of the values of apprenticeship has been one of the most significant trends in vocational education in recent years thus; various innovations are now being introduced into the system. For instance, the Oyo state government introduced the Oyo State Integrated Self Employment Scheme in 1986. The main focus of the scheme was to organize the youths to undergo apprenticeship training in various vocational fields which could make them independent on the completion of such training. The Federal Government of Nigeria also established the National Directorate of Employment (N.D.E.) to organize Nigerians youths to undergo

apprenticeship training under selected master craftsmen and organisation in almost all the known vocations depending, on the choice of the individual youth involved.

Although, the broad objective of the government in setting up these schemes were to combat unemployment, the local craftsmen are deeply involved in the programme because the trainees of these schemes are always attached to them to undergo apprenticeship training in the vocation chosen by such apprentice. In short, what these organized bodies are doing can only be equated to the role of parents in the traditional society: taking the children to the master craftsman, standing as guarantor to the apprentice, carrying the financial burdens involved and settling down such apprentice after freedom to become masters themselves.

3.1 The Nigerian Experience: The National Directorate of Employment (NDE)

The system of the young learning on the job from an experienced master has its roots in traditional African life when blacksmiths, carvers, native doctors and others with specific skills took member of the younger generation (usually close relative) into their households to give them specialized training over a period of years. Now the system has widened to include the whole range of modern skills. For example, electrical wiring, radio and television repairing, photography etc are modern vocations which the apprenticeship system had absorbed as fields of practice.

The depression of the early 80's had a lot of damaging effects on the Nigerian economy and consequently led to a rapid increase in the rate of unemployment. In the bid to check the growing rate of unemployment among Nigerian youths, the Ibrahim Babangida led administration on 26th March 1986, set up a committee known as the Chukwuma Committee to look into the problems of mass graduate unemployment. Based on the recommendations of the committee, the National Directorate of Employment (NDE) was established on November 22nd, 1986. It was formally launched on 30th January, 1987, by the chief of General Staff, Vice-Admiral Augustus Aikhomu on behalf of the President and Commandor- chief of the Armed Forces, General Ibrahim Badamosi Babangida.

The National Directorate of employment was set up by the government with the aim of assisting youths to acquire marketable skills with a view to ensuring that they become self employed. The objectives of the NDE as contained in the government gazette include:

- i) To assist Nigerian youths in acquiring marketable skills with a view to ensuring that they are gainfully employed.
- ii) To promote self reliance among the youths by encouraging and assisting them to set up cottage industries.
- iii) To stimulate the economy by providing employment opportunities for the
- iv) Nigerian youth through training and resettlement.
- v) Some of the programmes put in place by the NDE to achieve these objectives are:

1. **Waste to Wealth Programme:** This programme is created to encourage the conversion of hitherto neglected raw materials into useful and marketable products. Apart from creating employment opportunities for those involved, this scheme helps in

veloping a culture of innovativeness and self-reliance in resource use, thereby curtailing wastefulness and importation of items that can be produced locally.

2. National Open Apprenticeship Scheme: This is aimed at providing unemployed youths with basic skills that are needed in the economy. This is achieved by attaching registered youths as apprentice to companies, ministries and professional craftsmen and women with adequate training facilities.

3. School on Wheels Scheme: The directorate recognized that there are few organizations in the rural communities capable of offering apprenticeship training to the youth and therefore the danger of encouraging urban migration. School on the wheels involves taking fully equipped mobile vocational training facilities in a specially designed truck to the rural areas to train the youths on specific vocation relevant to the individual and community development.

In practice, the scheme identified competent well established master craftsmen and organizations and formally registered them as trainers. The scheme accommodates almost all vocations but with special interest in computer studies, hair dressing, catering, automobile repairs, mobile phone repairs etc. Interested Nigerian Youths are invited to register with the Directorate free of charge through electronic and print media adverts. The interested youths are often classified into two categories: graduates and non-graduates. The participants are required to fill a registration form in which they are expected to indicate their choice of vocation and other personal background information.

The NDE, after registration formalities, would attach the participants to relevant crafts master for training in the chosen vocation for a period ranging between 6 months to 3 years, depending on the vocation and educational level of the participant. The craftsmen often have directorate. Regular reports on individual trainee are also submitted to the NDE by the master craftsmen. Where it becomes necessary, a trainee may be disciplined by the organization.

To ensure regular attendance and welfare, the trainees are entitled to monthly stipends. The master craftsmen are also paid allowances depending on the number of trainees under his tutorship. Through this apprenticeship training programmes, The National Directorate of Employment in Nigeria has been able to reduce the pressure of unemployment by equipping about one million Nigerian youths with vocational skills that makes them self-employed. To a large extent, the NDE has been providing the trainees with necessary equipment and fund as take-off grants after graduating from the training scheme.

4. STANDARDIZING THE GUIDELINES AND STRUCTURE OF TRADITIONAL APPRENTICESHIP SYSTEM

Advocating for a change in the present practice of apprenticeship system, [2] and [9] criticized the present method used by parents and crafts masters. They opined that for the apprenticeship system to be able to contribute meaningful quota to the national economy, there should be change in the structure and method adopted in the

system. This is because as noted by [10] the transition from school to vocational education is of different quality and performance and heavily determined by the different structure of governance in the national education system. For the Nigerian apprenticeship system to be suitable for contemporary usage there is the need to strengthen the weak structural guidelines of the system. In this connection, Peterson and Hedges in [2] suggested that, there is the need for government to standardize the apprenticeship system for maximum response to contemporary need. In standardizing the guidelines, government should take care of the following:

- a) Define apprenticeship.
- b) Draw up and approve policy statement that will apply to all types of apprenticeship programmes.
- c) Make personal inventory and skill inventory showing training needs and vocation requirements.
- d) Draw up apprenticeship agreement format.
- e) Get the agreement registered
- f) Determine period of apprenticeship based on job types.
- g) Determine wage scale for journeymen.
- h) Set up appeal channels.
- i) Set up process of termination of apprenticeship agreement.
- j) Design standardized curriculum of instruction based on job types.
- k) Control method of instruction and discipline.
- l) Set up code of conduct for both the apprentice and the master craftsmen.
- m) Create conducive atmosphere for inter-agency interaction and operation.
- n) Make arrangement for mass graduation of graduates from the apprenticeship system.
- o) Provide moral and financial assistance for the graduates to set up their business, trade or workshop.

5. PROBLEMS FACING TRADITIONAL APPRENTICESHIP PRACTICE IN NIGERIA

For a very long time, the practice of traditional apprenticeship has been facing series of problems. These problems make it difficult for the master craftsmen and the apprentice to practice effectively in a conducive atmosphere. One major problem of apprenticeship system is that, it is generally believed to be meant for people who cannot do well in the formal education system or those whose parents cannot afford to sponsor their education. This particular problem makes it difficult to attract young graduates and youths of school age into the system. It is assumed that people undergoing apprenticeship are 'never do well' people and they are not given deserved respect like their counterparts in the formal school system.

The fact that there is no standardized curriculum set out for the practice of apprenticeship system constitutes a hindrance. In all the vocational fields, there is no laid out curriculum. The apprentice only learns according to the available job type in the workshop, day by day. In practice, learning is not sequential, does not follow any pattern

or move from simple to complex. Topics under the apprenticeship system are haphazardly learnt without any specific method of assessment.

The attitude of the masters in most cases constitutes a hindrance to the practice of apprenticeship. This is caused by the fact that they are not trained in the act of teaching. Most masters are difficult and have little skill to sustain the interest of the apprentice on the job. This makes the rate of drop-out and non-completers to be high.

Funding is another problem facing the practice of apprenticeship. The economic condition of most parents of the apprentice and the apprentice themselves in most cases made it difficult for them to sponsor the training for the agreed period. The master craftsmen themselves are not spared of the problem of poverty. In most cases, they find it difficult to equip their workshop with necessary equipment that can improve efficiency and make them meet up with contemporary technological needs. For those in the trading sectors, success in the chosen business largely depends on the size of fund available which in most cases is not forthcoming. Their inability to provide suitable collateral for bank loans still compounds the problem; even the Microfinance Banks set guidelines that make accessing loans by graduates of the apprenticeship scheme a difficult task.

Another problem of apprenticeship system is choosing of wrong career by the apprentice. Due to lack of exposure, limited knowledge of psychology and career counseling, apprentice often make wrong career choice. In most cases, career are forced on would be apprentice by the parents or guardians without due consideration for the interest, ability and capability of the apprentice. This has often resulted into non-completion of the apprentice period due to inability of the apprentice to cope with the physical and intellectual requirements of the career.

The problem of outdated and unimplemented policy is also a major problem confronting the practice of apprenticeship system in Nigeria. As practiced today, there seems not to be any guiding principle from government as regulatory agency for apprenticeship system. The haphazard nature makes it less attractive to youths and graduates.

6. THE WAY FORWARD FOR APPRENTICESHIP SYSTEM IN NIGERIA

Despite the catalogue of problems confronting the practice of apprenticeship system in Nigeria, it has continued to exist and contribute to national development. However, maximum benefits of traditional apprenticeship could be gotten if the present national economic reforms in the countries extend its focus to include usage of traditional apprenticeship to tackle the problem of unemployment. To improve on apprenticeship practice in Nigeria, government and other stakeholders in apprenticeship should note the views of [11] that apprenticeship operates within a wider context of cultural traditions and aspirations of the individuals and the complexity of the labour market regulations. Straight transplantation of institutions from one cultural context to

another without regard is likely to be unsuccessful. However, policy which identifies universal characteristics underpinning successful system for example; incentive to participants, management of equity issues and overcoming market failure can provide a policy guide to policy makers seeking to build or expand a viable apprenticeship system.

In reforming the practice of traditional apprenticeship, government through the Ministry of Employment, Labour and Productivity should give adequate recognition to traditional apprenticeship system as one of her programmes for combating unemployment, formulate workable policies and develop sustainable vocational training that could be implemented at Small and Medium Enterprise (SME) level at the grassroots. This is in line with the advice of the [11] that; in modern economy, apprenticeship is normally regulated by law. Government should therefore provide laws to regulate the practice of apprenticeship and confirm her formal recognition of traditional apprenticeship. Legislation is necessary for high quality apprenticeship system to safeguard rights and responsibilities of the main partners. However, question of content of apprenticeship, assessment and certification should be left to the parties. It is important for legislation to recognize the unique status of apprentice as learner and secure his right to high quality training, set minimum duration for apprenticeship and secure provision for career progression and set out the right of apprentice to training allowance commensurate with their productive contributions. This will go a long way to attract the interest of many unemployed youths to the apprenticeship system. The National Directorate of employment (NDE) and The Small and Medium Enterprise Development Agency of Nigeria (SMEDAN) would do well in tackling the problem of unemployment and establishment of cottage industries if they can formally adopt traditional apprenticeship as a project.

To make traditional apprenticeship more responsive to national aspirations there is the need to identify special areas of focus, develop adequate curriculum that would run for a specific period of not more than three years. This curriculum development will allow training to follow specific order, rather than the present haphazard method. The identified vocational education instructors should also be made to undergo programme of train the trainers on the contents of the curriculum, teaching method, evaluation and leadership style especially, as leadership style of the instructors had been identified as one of the reasons for apprentice dropping out of the programme in most cases.

Adequate budgetary provision is another important need for the promotion of apprenticeship system. Adequate fund should be provided for the programmes and project of traditional apprenticeship system. There is the need for adequate financial support for apprentice to sustain their interest. The present quarterly stipend given to apprentice under the National Directorate of Employment (NDE) scheme in Nigeria is grossly inadequate. In addition, registered trainers should be adequately remunerated for the services they render. In fact, monthly or quarterly remuneration which should be based on the number of apprentice being trained by each instructor or organisation is recommended. The trainers' workshop should also be supported with modern equipment

to improve their skill, efficiency and general performance. More still, post-training financial support should be given to the trainees. This should be in terms of establishment of workshop, provision of equipment, take-off grants etc.

Another important ingredient needed for maximum usage of traditional apprenticeship is career counseling. In the traditional society, parents often contact diviners and Suit Sayers to determine which vocation will suit the future of their children. This role must now be taken over by career counselors to provide adequate guide on career choice to the intending apprentice, the parents and on the job service for the instructors and the apprentice. This will go a long way to solve the problem of non-completion of apprentice period.

Finally, a National Commission for Open Apprenticeship Scheme should be established to run the scheme. Establishment of the commission will allow for adequate focus of the government on using apprenticeship system to tackle the problem of unemployment in Nigeria. The Africa Development Bank (ADB), Bank of Industry and other donor agencies would promote this scheme if it is recognized and included in the programmes they support.

7. CONCLUSION

Nigeria is currently being challenged by high unemployment and insecurity. The apprenticeship scheme if given adequate attention and effectively organized possesses the capacity to reduce the number of young graduates seeking white collar jobs. Technologically, Nigeria will be able to move forward since, these young graduates will be more innovative and creative and help the country to develop technologically and compete favourably with other technologically advanced countries of the world. The consensus of opinion among security experts and development practitioners is that unemployment correlates with high crime rate and insecurity. It is therefore concluded that using traditional apprenticeship to productively engage idle and unemployed youths would not only create employment and enhance technological advancement; it will also impact positively on issues of security in the country.

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Fafunwa B. History of education in Nigeria. London: George Allen and Union; 2004.
2. Omole MAL. Industrial education and human resource development. Ibadan: Alafas Nigeria Company; 1999.

3. Osokoya IO. History and policy of Nigeria education in world perspectives. Ibadan: AMD Publishers; 1989.
4. Osokoya IO. 6-3-3-4 Education in Nigeria: history, strategies, issues and problems. Ibadan: Laurel Educational Publishers Ltd; 1987.
5. Beach DS. Personnel: The management of people at work. New York: Macmillan; 1980.
6. Federal Government of Nigeria. National policy on education. Lagos: Federal Ministry of Education; 2004.
7. Dowson C. Apprenticeship for students, parents and job seekers. United Kingdom: Kogan Page Ltd; 2012.
8. Rauner F, Smith E. editors. Rediscovering apprenticeship: research findings of The International Network on Innovative Apprenticeship (INAP). Paris: UNEVOC; 2010.
9. Fluitman F. Traditional apprenticeship in West Africa: recent evidence and policy. Geneva: International Labour Organization (ILO) Publications; 1992.
10. Erica S. Good practices in apprenticeship system: evidence from an international study. Geneva: ILO; 2012.
11. Steedman H. Overview of apprenticeship system and issues- ILO contribution to the G20 task force on employment. Geneva: International Labour Office, Skill and Employment Department; 2012.

*Ignateva Elena, Novgorod State University (NovSU), Russia,
Candidate of pedagogical sciences,
the associate professor of pedagogic department*

Pedagogical management of a student educational activity at a modern university

Abstract: A pedagogical management concept of a student educational activity at a modern university is presented in this article. The article discloses the concept, leading principles, characteristics, a technology and requirements to a teacher of a high school.

Keywords: pedagogical management, student's educational activity, nonlinear educational process.

Currently, higher education in Russia is in a state of modernization. This situation is natural and caused by system calls of socio-cultural environment having increasing complexity and dynamism. Educational institutions need to respond to different, in comparison with conditions of industrial society, tasks and to build competencies required for a human of the post-industrial reality. The concept of competence is inextricably linked with the professional and personal qualities, motivation and values which can be formed in activity having a person's personal meaning, interest, and importance. Therefore, the educational activities in which a student acts as a guided one perceiving taught knowledge do not fit into the context of the competence development. A position of a student in which he demonstrates an independence, responsibility, initiative, creativity, etc. requires other features of educational activity and, hence, requires a different type of the pedagogical management.

The phenomenon of educational activity in Russian pedagogical science is studied more in the context of a school education. The educational activity of university students is a special form of education which is dominated by self-organization, self-management and self-control. The phenomenon of educational activity of university students is characterized by:

- focusing on acquirement of the education content by solving educational tasks;
- forming of aggregated knowledge and ways of action;
- activity and motivation which evoke an identity as a reflexive act of regulation of the activities, self-determination and self-actualization;
- impact not only on an intellectual change of students, but also on their personal characteristics;
- cooperation and intersubjective interchange of activities;
- productivity demonstrated in the structured and updated knowledge, as well as in growth of the mind and activities (from motivation, values and conceptual points of view) [1; 2; 3; 4; 5].

The pedagogical management as an interdisciplinary category accumulates the essence of the management process in terms of pedagogical systems. The general meaning of the concept of "management" can be reduced to the following key features: it prevents the processes of disorganization of a system, it ensures its integrity and dynamic equilibrium with the environment; in procedural consideration it includes functions of planning, motivation, organization, coordination and control; it is based on the system of principles which determine the nature of management; it results in implementation of directed influences on processes (social, psychological, pedagogical and other) contributing to the optimization of a system; it connects two objects (subjects) in activities as the managing and the managed.

The nature of the system management depends on characteristics of the system. Educational process of the university is an open, dynamic, target management, reflective and social system.

The educational process can be considered as two-sided unity of two sub-processes. This is teaching (teacher's activity) and learning (student's activity for acquirement of educational knowledge and for formation of individual experience). They are different activities presented with a different ratio and oriented on a student development. The students' educational activity management supports a relationship between these processes for organization of students' educational activity.

The humanistic context of the modern educational paradigm refers to the management under conditions of diversity of motives, attitudes, interests and personal students experiences, information and knowledge, training technologies, teacher personal and professional preferences. Accordingly, pedagogical management of educational activity of students is considered as a system of purposeful interaction between the participants of the educational process in relation to the education content, which interaction results in coordination of components of the educational process in order to achieve educational outcomes. The development of students' cognitive competence facilitating acquirement of professional competence in a process of educational activity is emphasized when defining the purpose of the educational management of the educational activities.

Change strategies in the educational process of a University have been formed under influence of the changed socio-cultural context characterized by non-linearity, interactivity, personalization of the educational process. Therefore, the leading principles of pedagogical management of educational activity of students in modern universities are:

- management as maintenance and support providing personification through individualization of an educational path, route and involvement of students in their own educational activities;
- flexibility and situationality ensuring system alignment of components of the educational system in relation to the outcomes of education in terms of a non-linear model of the educational process at a University;
- delegation of authority and responsibility to students facilitating students involvement in co-managing their educational activities over all system characteristics of the educational process.

The implementation of the management principle as support and maintenance has required theoretical modeling of specific features of pedagogical management of students

educational activity. It shall be accounted that a student is a person who has his own experience, chooses his own path, looking for the meaning of what he is doing and understands why he is doing it. Pedagogical management is not focused so far on a result as a systematized body of knowledge, but is focused on the development of students' cognitive competence which has obtained a new content in modern social and cultural situation. This requires the use of information and communication technologies and information resources of the educational environment (communications as a didactic resource) for creating varying situations forcing students to make substantiated choices and involving students in co-management the educational process. The management is based on the results of a feedback received in relation to personal and substantive purposes and meanings achieved in the process of cognitive activity.

Flexibility and situationality principal of pedagogical management of student's educational activity provides coordination of all educational process components in the process of interaction. Cooperation in modern conditions has different varying forms (direct, indirect information environment) and diversity of plans (teacher – student, students, teachers; student – students, teacher, employer). Therefore, changes in the organization of interaction between the participants of the educational process are aimed at increasing of their freedom and responsibility in the implementation of education-educational activity, increasing the non-linearity of the educational process. However the meaning of educational activity is clarified and supported exactly in the process of interaction.

The content of an academic discipline is understood as a developing informational and educational environment built with respect to a particular system of generalized knowledge creating the frame of this knowledge. The presence of such an environment is necessary for building transdisciplinarity logic: the redundancy of content necessitates handling skills to work with information. Professional context determines a subject orientation of education and building the system up to a certain image, which can vary since many decisions in real professional activity can also vary. Therefore, the educational process of a University is built as a harmony of two logics: cognitive (transdisciplinarity, performing a leading role) and disciplinary. Such the model of the educational process can be defined as non-linear, because it has no rigid scheme of interactions over the time, content, technology and positions of participants of the educational process.

An analysis of nonlinear models of the educational process described in the pedagogical literature allows us to identify their common features: problematicity; personality; interactivity, dialogue - polylogue; reflexivity; complementarity; development of a "consciousness - understanding - action - awareness" logic; modularization; intellectualization; valeologicality; and synergy.

Therefore, a new pedagogical management of student educational activity implies changing an educational process model from the common linear hard for all scheme to a non-linear flexible individual way.

An analysis of modern communication means allows stating a formation of a new didactic system that provides mobility and flexibility in choosing different models of training on the basis of information-exchange processes in the system "man - information - man" [5]). New principles and characteristics of pedagogical management of students'

educational activity involve communication management in a new didactic communication system.

The principle of delegation of authority and responsibility focuses on the implementation of functions of pedagogical learning activity management through co-management involving students in performing of each of its functions: planning, motivation, organization, coordination, control and correction.

The cognitive competence is considered as one of the results of education in a modern University. From the management point of view a cognitive competence is an ability and willingness to carry out educational activities on the basis of skills in knowledge management. The leading ideas of the knowledge management theory are taken as the basis of this interpretation which, as we believe, is a promising direction in development of the educational process of a University. A value-motivational characteristic reflects the willingness for rethinking personal values and rethinking an importance of the objective knowledge, for improvement of methods of work with the knowledge in modern social, cultural and professional environments, for creating sustainable training motivation. Activity characteristic includes experience in operations with knowledge in accordance with its life cycle, technological and psycho-pedagogical skills of work with the knowledge in building a holistic system of personal knowledge and in designing a knowledge control strategy in the process of interaction between meaningful and operational sides of cognitive activities. Communication characteristic determines an ability to organize communication during the implementation of a life cycle of the knowledge in the process of creative interaction and exchange of knowledge and ways of actions of communication participants. Reflective-evaluative characteristic expresses the ability to critically evaluate student's knowledge on the background of past experience, identify gaps and trends in the improvement of the knowledge on the basis of evaluation of the substantial fullness of a system of the personal knowledge and on the basis of success of implementation of operations of a life cycle of the knowledge. Emotional-volitional characteristic is necessary for regulation of the process of cognitive activity.

Only a man himself can become competent and this process is always personally significant and filled with value and meaning. This means that development of cognitive competence of students is based on the continuous harmonization of the disciplinary and personal meanings in learning activities. Criteria of the cognitive competence development are divided into disciplinary (generalized knowledge, innovation knowledge, etc.) and personal (training motivation, a degree of acquisition of information and knowledge handling skills; communication skills; skills to critically evaluate the knowledge; the level of self-management, etc.).

The new interpretation of the pedagogical management of student educational activity in the educational process requires new methodological tools providing an educational process non-linearity and allowing coordination of teacher's and student's activities which have fundamentally different purposes, objects, actions and results. We offer a meta-cognitive project (a meta-project) for the pedagogical management of student educational activities. The objective of the meta-project is an acquisition of the disciplinary knowledge and skills in the knowledge management. Building a system of the generalized knowledge of the discipline field in the process of student independent cognitive activity, demonstration of diversity of specific (factual, regular and other) knowledge of the

discipline field are disciplinary objectives of implementation of the meta-project technology. Personal objectives are the following: development of student's cognitive motivation and activeness, development of independence in learning activities, development of skills included in the cognitive competence of students. The meta-project technology includes a variety of forms and methods of education: counseling, guidance and psychological support, processes and situations modeling, group discussions, solving specific study cases, reflexive methodology, designing and research.

The meta-project technology is implemented under conditions of non-linear model of the educational process at a University. It allows specification of the requirements to a teacher activity while performing functions of pedagogical management of student educational activity. Designing means building a project as a holistic model of a discipline by identifying results of the discipline acquisition as a set of competencies. Motivation bases on stimulation of interest, creation of a comfortable psychological climate, accounting psychological and personal characteristics of students, engaging students in a procedure of choice, self-determination and reflection, encouragement of initiative, leadership, activity and success. Organization includes creating diversity and group interaction situations, engaging in dialog-polylogic communication, searching of concurring opinions points, challenging the evidences, reasoning, reflection, promoting tolerance toward other positions, promoting constructive criticism. During coordination a communicative didactic system is used for operational coordination of the project implementation, cooperation maintaining within small groups and the entire group as a whole and maintaining of interaction between small groups. A variety of evaluation methods implying students involvement in the processes of evaluation and self-evaluation, and in activity and personal development reflection are used for control. Correction is intended for improvement of all phases of management, disciplinary content, used techniques and interactions.

Therefore, the main fundamental principles of the new pedagogical management of student educational activity in the educational process of a University, as expressed in article, determine the concept which includes concept ideas, leading principles and characteristics and substantiates the modern interpretation of the cognitive competence as an important educational outcome, meta-project-based pedagogical management technology and requirements for a teacher.

References:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
2. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: уч. пос. – СПб.: Образование, 1996. – 135 с.
3. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М: Знание, 1980. – 96 с.
4. Николов Л. Структуры человеческой деятельности. – М.: Прогресс, 1984. – 176 с.
5. Сурнин В. Знания в информационно-обменном процессе // Стандарты и качество. 2003. № 9. – С. 40.

*Elovskaya Svetlana Vladimirovna, Michurinsk State Agrarian University,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Pedagogical Institute,
Smagina Natalia Nikolaevna, Michurinsk State Agrarian University,
Senior lecturer, Candidate of Pedagogical Sciences, Pedagogical Institute*

The gradual development of cognitive activity of schoolchildren in additional education

Abstract: The development of cognitive activity of schoolchildren is the desire of schoolchildren to acquire in-depth popular and humanities, interdisciplinary and a meta-disciplinary knowledge, broaden their outlook. The educational process in the institutions of additional education consists of three stages – motivational, integrative, project.

Keywords: Development of cognitive activity, motivational stage, integrative stage, design stage, integrative knowledge.

*Еловская Светлана Владимировна, ФГБОУ ВПО «МичГАУ»,
профессор, доктор педагогических наук, педагогический институт,
Смагина Наталья Николаевна, ФГБОУ ВПО «МичГАУ»,
доцент, кандидат педагогических наук, педагогический институт*

Поэтапное развитие познавательной активности школьников младших классов в учреждениях дополнительного образования

Аннотация: В данной статье под развитием познавательной активности детей младшего школьного возраста понимается стремление учащихся к получению новых углублённых научно-популярных и гуманитарных, межпредметных и метапредметных знаний, расширению кругозора. Обучение в учреждениях дополнительного образования представляет собой учебно-воспитательный процесс, ориентированный на школьников младших классов и состоящий из трех этапов – мотивационного, интегративного, проектного.

Ключевые слова: развитие познавательной активности, мотивационный этап, интегративный этап, проектный этап, интегрированное знание.

Проблема развития познавательной активности детей младшего школьного возраста в системе дополнительного образования приобретает особую актуальность в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом второго поколения, что связано с целесообразностью приобретения углублённых естественно-научных и гуманитарных, межпредметных и метапредметных знаний

детьми младшего школьного возраста в учреждениях дополнительного образования. По мнению А.Г. Асмолова, приобретаемые на начальной ступени образования знания и умения не соответствуют современным образовательным потребностям школьников и их *метапредметным* результатам, что требует совершенствования содержания системы общего и дополнительного образования, направленного на формирование личности, обладающей всесторонними знаниями и компетенциями, которые станут залогом профессионального успеха во взрослой жизни [1]. Огромную роль в данном процессе играет мотивационная основа развития познавательной активности учащихся, которую необходимо закладывать уже в младшем школьном возрасте [2]. Развитие познавательной активности младших школьников является необходимым для участия в инновационных научных проектах.

В данной статье рассматриваются углублённые естественно-научные и гуманитарные, межпредметные и метапредметные знания, которые «стягиваются» в интегрированное знание, упорядоченную совокупность новых знаний, «единое знание».

Под углублёнными знаниями понимаются основательные знания, способствующие развитию познавательной активности, расширению кругозора. Особенность межпредметных знаний определяется не только взаимосвязью содержания, но и переносом методов обучения из одного предмета в другой, обусловленных обнаружением сходств исследуемых предметных областей. Метапредметность соединяет в себе идею предметности и надпредметности и носит универсальный характер учебных действий, определяющих саморазвитие личности учащегося. Получение метапредметных знаний – это процесс расширения кругозора школьника, любознательности, напрямую связанный с работой по формированию мировоззрения учащихся [3].

Принимая во внимание личностный аспект обучения, компетенция трактуется как способность и готовность решать личностные задачи, требующие определенного уровня подготовки ученика младших классов при осуществлении, например, исследовательской и проектной деятельности в системе дополнительного образования.

Таким образом, ценность познавательной активности как стремления к новым углублённым естественно-научным, межпредметным и метапредметным знаниям заключается в том, что направленность, лежащая в его основе, определяет активное отношение к миру и его познанию. Психологические особенности младших школьников, их природная любознательность, отзывчивость, особая расположенность к усвоению нового, готовность воспринимать всё, что даёт педагог дополнительного образования, создают благоприятные условия для развития познавательной активности в системе дополнительного образования [3].

Обучение в учреждениях дополнительного образования представляет собой учебно-воспитательный процесс, ориентированный на школьников младших классов и состоящий из трех этапов.

На **первом (мотивационном) этапе** реализуются программы, предполагающие знакомство учащихся с разнообразными кружками и предметами, в результате чего расширяется круг интересов, у ребенка формируется представление о том, что он хотел бы изучать более глубоко. На данном этапе на

реализацию всех программ отводится 76 ч. Дети 1–2 классов (первый год обучения) вовлекаются в работу всех кружков: «Занимательная математика» (15 ч.), «Окружающий мир» (15 ч.), «Русский язык» (15 ч.), «Литературное достояние» (15 ч.), «Английский язык» (15 ч.). Форма контроля – тест (1 ч.). Разработанные на первом этапе упражнения и задания способствуют заинтересованности, связанной с опережающим чтением, и начальному приобретению углублённых естественно-научных и гуманитарных знаний у учащихся начальных классов.

Второй (интегративный) этап направлен на приобретение учащимися углублённых, межпредметных и метапредметных знаний, связанных с интеллектуальным развитием учащихся. Продуктивная деятельность связана с активной работой логического мышления и на данном этапе находит свое выражение в таких мыслительных операциях, как синтез, сравнение, классификация, аналогия, рассуждение. Эти мыслительные операции в психолого-педагогической литературе принято называть логическими приемами мышления или приемами умственных действий.

Имея достаточно надежный способ решения, ребенок учится анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что проводит его к открытию новых, оригинальных, внешне более остроумных способов решения. Основную часть содержания учебной деятельности на данном этапе составляют научные понятия, законы, общие логические способы решения практических задач, приводящие от общего суждения к частному выводу и наоборот. Именно способность к синтезу помогает держать в поле зрения сложные ситуации, например, на уроках математики и окружающего мира, находить причинные связи между явлениями, овладевать длинной цепью умозаключений, открывать связи между единичными факторами и общими закономерностями. Важным на интегративном этапе, на котором начинается развитие логического мышления, то есть приобретение навыков практического владения логическими операциями мышления, является начальное формирование логической культуры школьников младших классов. Следовательно, интеллектуальное развитие личности ученика означает развитие его мыслительных способностей, в число которых входят и способности к выполнению определенных логических операций, к проведению логических рассуждений, к обоснованию различных выводов логическими средствами.

Основной организационной формой является интегрированный урок. Упражнения и задания на данном этапе нацелены на развитие логического мышления школьников, тренировку их наблюдательности, способности оценивать, сравнивать, строить предположения, классифицировать, выполнять другие мыслительные операции, служащие основой перехода к более сложным познавательным процессам. На реализацию приоритетных программ отводится 30 ч., остальных программ – по 10 ч., интегрированные уроки – 5 ч. Форма контроля – тест (1 ч.).

Разработанные задания способствуют расширению кругозора, развитию глубокомыслия и стремлению к начальному формированию единой системы Знания:

- Прочитайте отрывок из художественного произведения Л.Кэрролла «Алиса в стране чудес». Порассуждайте о прочитанном, обменяйтесь впечатлениями. Охарактеризуйте главных героев, их жизненные позиции, мировоззрение, ценностные ориентации. Обобщите услышанные мнения и обоснуйте свое мнение, поддержите беседу с педагогом.

- Обратитесь к отрывкам из произведения Дж.К. Роулинг «Гарри Поттер», посвященным необычным явлениям, происходившим в жизни главных героев (например, полет Г.Поттера на метле). Конкретизируйте наиболее характерные особенности действий героев в необычной для них жизненной ситуации. Можно ли объяснить происходившие в книгах чудеса научно?

- Прослушайте книгу А.Ткаченко «Летающие звезды» в режиме «диалогового» чтения. Расскажите о вкладе К.Э.Циолковского, С.П.Королева в развитие космонавтики. Порассуждайте о подготовке космонавтов к полету в космос. Подумайте, почему человек всегда стремился к далеким звездам?

Одним из путей решения проблемы формирования целостного взгляда на окружающий мир и определения места человека в нем, начиная с младшего школьного возраста, является интегрированное обучение, позволяющее перейти от локального, изолированного рассмотрения различных явлений действительности к их взаимосвязанному, комплексному изучению. С учетом возрастных особенностей младших школьников при организации интегрированного обучения появляется возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением нового знания.

На интегративном этапе основной организационной формой являются интегрированные уроки, предполагающие, как правило, участие двух педагогов, работающих с детьми старшего школьного возраста, взаимно дополняющих друг друга, объединяющих различные предметы в единый интегративный блок, находящихся те «монокристаллы», на основе которых осуществляется интеграция.

На уроках математики педагоги дополнительного образования используют географические карты, таблицу Д.И.Менделеева, Книгу рекордов Гиннеса, энциклопедии, толковые словари и т.д. Интеграция на основе сюжетного построения урока позволяет побуждать детей к разнообразным занятиям, перерастающим в активное их участие в групповых, парных и других формах коллективных занятий. Включение системы содержательно-логических заданий, дидактических игр, нестандартных задач и специальных заданий, направленных на развитие познавательных процессов младших школьников, способствует более осознанному усвоению изучаемого материала на качественно ином, более высоком уровне.

Интеграция подразумевает взаимопроникновение изучаемых предметов при решении нестандартных задач. Приведем пример заданий, иллюстрирующих вышесказанное:

- Прочитайте сказочную повесть С.Лагерлёф «Чудесное путешествие Нильса с дикими гусями» и решите задачу: «Нильс летел в стае на спине гуся Мартина. Он обратил внимание, что построение стаи напоминает треугольник: впереди вожак, затем 2 гуся, в третьем ряду 3 гуся и т.д. Стая остановилась на ночлег на льдине. Нильс увидел, что расположение гусей напоминает квадрат, состоящий из рядов, в каждом ряду одинаковое количество гусей, причём число гусей в каждом ряду равно числу рядов. Гусей в стае меньше 50. Сколько гусей в

стае?» *Посмотрите на карту и порассуждайте, над какими городами пролетал Нильс. Назовите их по-английски.*

- *«Заселите» материк Северной Америки животными, но сделать это можно будет, отгадав загадку и рассуждая, в какой климатической зоне может жить это животное, например: «На льдине я зимой хозяин, морозов страшных не боюсь. А для того, чтобы покушать, я в воду ледяную окунусь». Расскажите на английском языке о повадках этого животного. Опишите его (белый медведь).*

Таким образом, основными задачами интегрированного урока на данном этапе являются: соединение программного материала разных предметов; процесс сближения и связи отраслей знаний. Эффективность интеграции зависит от удачного сочетания учебных предметов, изучаемых тем, тщательной подготовки педагогов дополнительного образования и настроения школьников младших классов на работу; отбора текстов из энциклопедий, справочников, фэнтези, сказок, мифов, повестей и рассказов в соответствии с возрастными возможностями детей. Важно отметить, что интеграция может рассматриваться как психолого-коррекционный принцип, направленный на развитие интеллектуальных способностей ребенка.

Третий (проектный) этап предполагает осуществление первых самостоятельных изысканий и решение задач, направленных в основном на актуализацию метапредметных знаний, в частности на развитие логического и образного мышления (индивидуально и в малых группах), и интегрированных знаний. На данном этапе осуществляется подготовка к реализации инновационного образовательного проекта «Космические приключения на Планете Знания», «стягивающего» приобретенные углублённые естественно-научные и гуманитарные, межпредметные и метапредметные (анализ→обобщение→рассуждение) знания в единое целое. Образовательный проект преследует цели освоения предметного материала (математика, окружающий мир, русский и английский языки, литературное чтение), углубления понимания, включая детей в проектную деятельность, межпредметное исследование. На подготовку по каждому предмету отводится по 5 ч., на совместное выполнение проекта – 50 ч., презентацию проекта – 1 ч. Основу проекта составляет игровая деятельность. Педагог распределяет роли между учащимися, акцентируя внимание на взаимозаменяемость в определенных ситуациях, взаимовыручку, оказывает организационную и техническую поддержку. В команду-экипаж космического корабля входят капитан (школьник, обладающий качествами лидера), знатоки гаджетов, конструктор, математик, биолог, эколог, врач, переводчик. Школьники младших классов, изображая космонавтов, отправляются на Венеру, Марс, Луну и другие планеты. Попадая в космическое пространство, они являются юными исследователями Галактики. Искренность, правдивость, взаимная поддержка, взаимопомощь находят самое яркое выражение. Звездные приключения – это возможность померяться силами с инопланетянами в конкурсах «Космические битвы грамотеев», «Млечный путь», «Строим ракету», «Мозголомы» и др. Ребенок принимает участие в постановке проблемы, в выборе метода ее решения, обобщении результатов обсуждения. Для отслеживания и оценивания предметных знаний педагог дополнительного образования использует листы индивидуальных достижений, принцип «турникета» (Д. Рензулли, Рейс и Смит).

Используются следующие методы: научный доклад младшего школьника о проекте «Марс-500» в соответствии с возрастными особенностями ребёнка, виртуальный тур по наземному экспериментальному комплексу, методы проектов с презентацией.

Разработанные задания систематизируют знания детей о космонавтике, развивают познавательную активность, способствуют формированию патриотических чувств, прививают чувства гордости и уважения к российской космонавтике.

- Послушайте научный доклад педагога/старшеклассника о проекте «Марс-500», имитирующем пилотируемый полет на Красную планету. Осуществите виртуальный тур по наземному экспериментальному комплексу, посмотрите виртуальный выход членов экипажа «Марс-500» на Марс. Оцените работу межпланетной экспедиции:

- Обобщите материал об учебном проекте «Космические приключения на Планете Знания». Порассуждайте о полученных результатах. Представьте презентацию о комических приключениях на Планете Земля с использованием интерактивной доски.

В конце третьего года обучения младшим школьникам и их родителям предлагались конкретные рекомендации по дальнейшему приобретению и актуализации углублённых естественно-научных и гуманитарных, межпредметных и метапредметных знаний.

Итак, поэтапное развитие познавательной активности школьников младших классов в учреждении дополнительного образования основывается на использовании педагогического потенциала логики и развитии логических форм мышления для получения учащимися углублённых естественно-научных и гуманитарных, а также межпредметных и метапредметных знаний, «стягивающихся» в интегрированное знание.

Положительные результаты процесса обучения школьников младших классов в учреждениях дополнительного образования позволяют утверждать, что в перспективе образовательную технологию развития познавательной активности у школьников младших классов можно успешно применять в дополнительном образовании на базе общеобразовательного учебного заведения и проецировать на обучение школьников старшего возраста, готовящихся к сдаче ЕГЭ по математическим, естественно-научным и гуманитарным предметам.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к педагогике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 3-9.
2. Зимняя И.А. Общая стратегия воспитания в системе непрерывного образования: подход, концепция, стратегия // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 22 - 27.
3. Еловская С.В., Смагина Н.Н. Расширение кругозора детей младшего школьного возраста // Ученые записки РГСУ. №9. – Ч. 2. – 2011 г. – С.136-143.

*Astremaska Iryna Volodymyrivna,
Petro Mohyla Black Sea State University (Mykolaiiv, Ukraine)*

Supervision model as an effective method of the practical training

Summary. The article is devoted to such topical problem in Ukrainian high education as practical training for future social workers. Supervision model is suggested to be one of the most effective methods of social work practice acquirement.

Keywords: supervision, supervisor, social work, supervision model, practical training.

Модель супервизии как эффективный метод практической подготовки

Аннотация. Статья посвящена актуальной для современного украинского высшего образования проблеме – практической подготовке будущих социальных работников. Рассмотрено модель супервизии как один из самых эффективных методов овладения практикой социальной работы.

Ключевые слова: супервизия, супервизор, социальная работа, модель супервизии, практическая подготовка.

Постановка проблемы. В последнее время отечественными научными работниками, вслед за зарубежными, все больше внимания отводится супервизии как эффективной модели практического обучения будущих социальных работников. За данными В.Сидорова, удельный вес практики в процессе подготовки социальных работников в Украине достигает 3-16% (цит. за [5]). В Украине до сих пор нет института супервизорства, тогда как супервизия – необходимое направление в профессиональной деятельности [11].

Цель исследования. Целью статьи являются обоснование целесообразности внедрения модели супервизии в практику социальной работы с целью улучшения профессиональной практической подготовки не только студентов и молодых специалистов, а и опытных социальных работников.

Анализ последних исследований и публикаций. В связи с тем, что в Украине супервизия только начинает развиваться, то есть закономерным есть незначительная представленность научных работ по супервизии в области психологии и практическое отсутствие их в социальной работе. Однако зарубежом данная проблема продолжительное время активно исследуется научными работниками (А. Кадушин [16], М. Ричардс [18], Д. Петтерс [17], Л. Денбери [12], К. Форд [13], Д.Гардинер [14], Б. Хамфрис [15] и др.); можно отметить исследования

проблемы супервизии в практической подготовке социальных работников А. Брауна и А. Боурна, М.Тернера, О. Маллендер и Д.Уорда, К. Хейкока и Л. Хьюза, А. Кадушин, Н. П. Клушиной и др.

Украинская современная наука начала пополняться работами по данной проблеме таких научных работников как С.Я. Беляева, Н. Б. Бондаренко, Н. М. Гайдук, И. М. Грига, Н.В. Кабаченко, Л. Е. Клос, И. И. Мигович, Т. В. Семигіна, В.Сидоров, С. Г. Прудовая и др.

Основной материал. Чаще всего супервизор работает со студентами и молодыми специалистами, однако, к нему могут обращаться и опытные социальные работники. Так, в связи с профессиональными трудностями или во время овладения новыми формами, методами и направлениями работы [4].

Исследователи А. Браун и А. Боурн предлагают модель супервизии, которая включает четыре основные системы, которые определяют ее содержание: практика, работник, команда/ коллектив и учреждение/ организация [1].

Г. Хоукинс и Р. Шохет в 1989 году использовали термин «клиент», описывая соответствующие системы в консультировании и психотерапии и понимая в качестве клиентов не тех, кто получает услугу, а тех, кто ее требует [10]. Понимание клиента как единого лица, как противопоставление группе или общине, может также быть ошибочным. Если прежде знания законодательства, политики и процедур принадлежало к компетенции юристов, менеджеров и администраторов, то теперь это – часть практической социальной работы как деятельности по социальному обеспечению и работе, ориентированной на человека.

Система *работника* определяет, что для выполнения разноплановых задач социальной работы работнику нужны ресурсы. На том, насколько супервизированный может эффективно работать, существенно обозначается состояние его психического здоровья. Система работника включает нужды супервизованного в профессиональном развитии и изучении надлежащего и ненадлежащего использования себя.

Систему *команды/коллектива* было добавлено, поскольку то, каким образом супервизированный сотрудничает и взаимодействует с коллегами, существенно влияет на качество его работы.

Система *учреждения* включает все аспекты работы, определенные учреждением, в том числе и те, что касаются организационной культуры и выбора, и те, что касаются нормативных требований.

Базируясь на этих четырех системах, была разработана модель, которая действует на трех уровнях возрастающей сложности, каждый из которых представляет собой фазу развития [1].

Первый уровень – **индуктивная фаза** – предусматривает, что во время процесса супервизии исследование проблемы можно проводить в пределах каждой из четырех фазовых систем отдельно. Во время *фазы индукции* актуальным есть общие обсуждения срочных практических проблем, которые нельзя полностью решить на групповой супервизии.

Второй уровень – **фаза связи** – предлагает исследовать проблему с точки зрения связей между каждой парой систем: профессиональный аспект (связь между практикой и работником); аспект сотрудничества (связь между работником и

командой); аспект управления (связь между командой и учреждением); организационный аспект (связь между учреждением и практикой). На момент достижения **фазы связи** все срочные проблемы супервизированного должны быть решены.

Третий уровень – **фаза интеграции** – является синтезом всех четырех систем. Модель дает возможность описывать то, что происходит в супервизии. Можно ожидать, что во время **фазы интеграции** супервизированный получает шанс отступить на шаг назад и посмотреть на работу в целом: ее форму, баланс, характер и направления, а также у него есть возможность для раздумий относительно долгосрочной перспективы, в частности, планирования карьеры.

С точки зрения А.Браун и А.Боурн, супервизор должен признать, что он должен не давать ответа на вопрос супервизированного, а подталкивать супервизированного к самостоятельному ее нахождению [1].

Выводы. В основе супервизорства лежит идея активного использования опыта, который был накоплен в процессе практической деятельности. Введение института супервизии для эффективного овладения практической подготовкой будет оказывать содействие развитию социальной работы в Украине, повышению ее качества.

Таким образом, в современной Украине супервизорство заслуживает серьезного внимания, так как рядом с инновационными организационными и содержательными формами социальной работы, которые уже используются, может стать очень результативным средством практической деятельности.

Список литературы

1. Браун А., Боурн А. Супервизор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонар. установах /пер.з англ. Т.Семігіної.-К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003.-240 с.
2. Соціальна робота в Україні: перші кроки/ Під ред. В.Полтавця.– К.: Видавничий дім «KM Academia», 2000.– 236 с.
3. Соціальна робота: В 3ч.- К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2004.– Ч.1: Основи соціальної роботи /Н.Б. Бондаренко, І.М.Грига, Н.В.Кабаченко та ін.; За ред. Тетяни Семігіної та Ірини Григи.-2004.- 178 с.
4. Хоукінс П., Шохет Р. Супервизія. Індивідуальний, груповий і організаційний підходи. – С-Пб: Речь, 2002.
5. Ушакова І.В. Особливості супервізії в соціальній роботі/ І.В.Ушакова // Наукові праці: Науково-методичний журнал.–Вип.144.–Т.156: Соціологія. – Миколаїв: Вид - во ЧДУ ім. Петра Могили, 2010.– С. 80-84.

Gorshkova Irina,

*Centre of complementary education of children
“Happy English”, deputy director of educational and pedagogical work*

Stage-by-stage formation of mental acts while teaching essay writing

Abstract: this article analyses essay definition from linguodidactic point of view in order to point out the orientation basis of essay writing actions and organize the mastering of essay writing activity by the students in accordance with the theory of stage-by-stage formation of mental acts.

Key words: essay definition, the theory of stage-by-stage formation of mental acts, teaching essay writing

*Горшкова Ирина, Центр дополнительного образования
для детей “Happy English”, заместитель директора
по учебно-воспитательной работе*

Поэтапное формирование умственных действий при обучении эссе

Аннотация: в данной статье понятие эссе анализируется с лингводидактических позиций с целью выделения ориентировочной основы действий по написанию эссе и организации усвоения эссеистической деятельности учащимися в соответствии с требованиями теории поэтапного формирования умственных действий

Ключевые слова: понятие эссе, теория формирования умственных действий, обучение эссе

В настоящее время эссе – востребованный жанр письменной работы, позволяющей оценить уровень владения творческой письменной речью на английском языке. В жанре эссе в частности предлагается выполнить письменную часть как международных экзаменов (FCE, IELTS, TOEFL), так и Единого Государственного Экзамена. В этой связи качественное обучение старшеклассников данному жанру письменной работы вызывает у ученых и методистов повышенный интерес.

Проблема обучения эссе на английском языке является одной из наименее разработанных в отечественной лингводидактике, поскольку эссе как жанр сочинения на иностранном языке до введения Единого государственного экзамена

не был востребован в системе среднего образования. Хотя, безусловно, с момента введения эссе как экзаменационного задания ЕГЭ накоплен широкий опыт обучения данному виду сочинения, в частности, номенклатура коммуникативных умений, выделяемых в научных исследованиях и методических пособиях по обучению написанию эссе, имеет достаточно широкий спектр вариаций. Также отсутствует системное описание умений по написанию эссе, в связи с чем обучение эссе, как правило, происходит путем «проб и ошибок». Как указывает А.Н. Леонтьев, когда действие формируется путем практического прилаживания, без осознания всех входящих в его состав операций, перевод их в форму актуально осознаваемых оказывается невозможным [1]. В таком случае действие теряет ряд существенных основных характеристик, в частности развернутость, разумность и сознательность. В результате страдает не только качество сформированного таким способом действия, но учащимся не приобретается способность к самоуправлению деятельностью по написанию эссе и дальнейшему ее самосовершенствованию. Таким образом по сей день теоретическое обоснование и разработка системной методики обучения эссе старшеклассников является актуальной проблемой.

В попытке построить подобную методику нами были проанализированы труды ведущих отечественных и зарубежных специалистов в области обучения письменной речи: А.В. Конобеева [2], Е.Е. Бабушис [3], М.С. Мусульбес [4], Е.В. Сергеевой [5], А.Г. Мартыновой [6], V. Evans [7], D.E. Zemach, L.A. Rumisek [8], J. Langan [9], A. Raimes [10], T. Silva [11], Ch. Tribble [12], K. Hyland [13] и т.д. В итоге с целью систематизации передового педагогического опыта и интеграции идей ведущих методистов с собственными наработками мы обратились к теории формирования умственных действий П.Я. Гальперина как к психологической основе эффективного построения процесса обучения.

При написании эссе учащиеся используют целую систему действий различного уровня обобщения. Подобную совокупность действий принято называть учебной деятельностью по написанию эссе. Подчеркивая важность формирования обобщенных приемов интеллектуальной деятельности, Н.Ф. Талызина отмечает необходимость анализа интеллектуальных приемов, доведения их до отдельных операций действия и указания учащимся последовательности их выполнения [14, с. 197-198].

Эссеистическая деятельность с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий - это сложное многокомпонентное образование, которое включает в себя ориентировочную, исполнительную и контролируемую части. Как отмечает Н.Ф. Талызина, решающую роль в формировании действия играет ориентировочная часть, поскольку она определяет быстроту формирования и качество действия. Ориентировочная часть действия обеспечивает не только правильное исполнение действия, но и рациональный выбор одного из множества возможных исполнений. В свою очередь успех ориентировочной части действия зависит от содержания ориентировочной основы действия – той системы условий, на которую опирается учащийся в процессе выполнения действия [14, с. 55, 84-85].

Как показали исследования, наиболее эффективной является ориентировочная основа, имеющая полный состав, ориентиры которой

представлены в обобщенном виде и присущи целому классу подобных явлений. В каждом отдельном случае ориентировочная основа подобного типа составляется учащимся самостоятельно, с помощью общего метода, который предлагается учителем [14, с.87]. З.А. Решетова, анализируя особенности ориентировочной основы этого типа, пришла к выводу, что в данном случае реализуется системный подход, когда составление ориентировочной основы действий происходит не эмпирическим путем, а с помощью методов системного анализа предмета изучения [15, 16]. При системном подходе, прежде всего, необходимо выделить инвариант системы, т.е. свести различия внутри целого к единой порождающей сущности [17, с. 311]. Инвариант системы в свою очередь необходимо включить в содержание ориентировочной основы действия, что позволит заменить изучение множества частных случаев на постижение того всеобщего, инвариативного, которое лежит в основе каждой вариации. Соответственно, учащиеся, зная возможные предполагаемые варианты компонентов и владея способами выделения компонентов инварианта, смогут не только анализировать новые частные явления, но и создавать их [14, с. 101-102]. В нашем случае с целью выделения инварианта эссе и создания «работоспособной» для учащихся технологии обучения мы пересмотрели понятие «эссе» с лингводидактических позиций. Под эссе как лингводидактическим понятием следует понимать *целостное, связанное, логично организованное письменное произведение на заданную тему, имеющее своей целью продемонстрировать компетентность автора в определенной сфере путем выдвижения тезиса и его доказательства (объяснения) с использованием образительно-выразительных средств соответствующего стиля языка*. Таким образом инвариантом является совокупность признаков эссе как текста, а также жанрово-стилистические особенности эссе. Так процесс написания любой разновидности эссе включает одни и те же компоненты, а именно: *тему и ключевые слова темы; идею и ключевые слова идеи; определенную композицию текста (наличие вступления, основной части и заключения), тезис как реализацию темы, систему аргументов как реализацию идеи эссе; средства связи, соответствующих типу речи эссе и логике развития мысли*. Эти специфические особенности эссе определяют содержание учебной деятельности по написанию всех типов эссе, которая состоит из следующих компонентов:

1. Анализ задания по написанию эссе с целью определения темы, композиционных особенностей, типа речи и стиля языка в зависимости от требуемого заданием типа эссе и аудитории, которой предназначено будущее высказывание;
2. Формулировка темы и отбор ключевых слов темы;
3. Определение отношения автора к теме с целью формулировки идеи и отбора ключевых слов идеи;
4. Моделирование композиции эссе с целью составления краткого плана на основе выделенных ключевых слов темы и идеи;
5. Разворачивание ключевых слов темы в тезис эссе и определение его места в композиции текста;
6. Разворачивание ключевых слов идеи в систему аргументов и определение их места в композиции текста;

7. Отбор соответствующих типу речи и логике развития мысли средств связи;
8. Анализ чернового варианта эссе на предмет наличия в нем таких основных признаков текста, как целостность и связность;
9. Написание чистового варианта эссе;
10. Корректурa эссе с позиций лексико-грамматической правильности и использованных лингвостилистических средств.

С целью решения вопроса о том, каким образом сделать данную систему действий достоянием учащихся, теория формирования умственных действий предлагает провести учащихся через ряд качественно своеобразных состояний – пять этапов процесса усвоения.

На *первом этапе – этапе составления ориентировочной основы действия* – происходит введение в предмет изучения. В нашем случае, перед учащимися раскрывается содержание ориентировочной основы действий – ребята знакомятся с «эссе» как лингводидактическим понятием. Поскольку эссе как сложное многокомпонентное образование включает в себя целую систему понятий, первоначально необходимо сформировать понятия, определяющие содержание эссеистической деятельности.

Л.С. Выготский полагал, что научные понятия отличаются от житейских осознанностью их существенных признаков [14, с. 144]. Таким образом на данном этапе даются дефиниции и организуется овладение в деятельности такими понятиями, как «целостность», «связность», реализующихся в единстве «темы», «идеи» и лингвистически выраженных в «ключевой лексике», а также такими понятиями, во взаимосвязи составляющими эссеистическую деятельность, как «планирование», «тип речи» и «стиль языка», «композиция» и «типы эссе», «тезис», «система аргументов», «абзац» и т.п. Соответственно первоначально продемонстрировать и сформировать представление о взаимосвязанности понятий при обучении эссе возможно путем выведения из общего системы частных понятий.

В плане методики обучения эссе очевидно, что на данном этапе необходима организация выявления учащимися понятийного аппарата эссеистической деятельности и способов оперирования ими (т.е. обнаружение зачем и как выделяется ее содержание, почему, и в чем оно фиксируется, в каких частных ситуациях оно затем проявляется [18, с. 161]), а также организация первичного практического оперирования данными понятиями в деятельности. В обучении это осуществляется в процессе анализа учебных текстов эссе с целью выделения существенных признаков формируемых понятий.

Далее, осуществляя анализ учебных текстов, учащиеся, оперируя предоставленными понятиями, выводят ориентировочную, исполнительную и контрольную части деятельности по написанию эссе. Экстериоризация умственных действий, необходимых для осуществления учебной деятельности, для учащихся происходит, как правило, в форме предписания по выполнению действия. В нашем случае, предписание по выполнению учебной деятельности может выглядеть следующим образом:

- 1) Напишите несколько ключевых слов или словосочетаний, о чем будет ваше эссе.

2) Напишите несколько ключевых слов или словосочетаний, отражающих ваше отношение к заданной теме эссе.

3) Используя ранее вами ключевые слова и выражения, сформулируйте тезис эссе;

4) Используя ранее вами написанные ключевые слова и выражения, сформулируйте аргументы в поддержку вашего тезиса;

5) Составьте план вашего эссе;

6) Определитесь с типами речи и стилем языка, которые вы будете использовать для доказательства вашего мнения в эссе;

7) Выберите соответствующие типу речи и логике развития мысли связующие слова и выражения;

8) Откорректируйте ваше эссе, уделяя особое внимание использованной вами лексике, грамматической правильности эссе и изобразительно-выразительным средствам воздействия на читателя, которые вы использовали;

Как отмечает П.Я. Гальперин, «какой бы ни была по качеству ориентировочная основа действий и как бы она ни была дана – в виде представления или внешней схемы – она все-таки остается не более, чем системой указаний на то, как выполнять новое действие и не является самим действием. Самого действия у нашего ученика еще нет, он вообще не производил его, а без выполнения действия ему нельзя научиться» [19, с. 449]. С этой целью теория поэтапного формирования умственных действий предлагает еще 4 этапа, проходя через которые учащийся усваивает действие, непосредственно выполняя его.

На *втором этапе – этапе формирования действия в материальном или материализованном виде* учащиеся выполняют действие во внешней форме с развертыванием всех входящих в него операций. В нашем случае учащиеся в рамках одного тематического модуля выполняют задания, проводящие их по всем стадиям эссеистической деятельности, «собирая» ее компоненты в единую деятельность и завершают свою работу написанием эссе по теме модуля.

По мере усвоения всего содержания действия, его необходимо перевести на *третий этап – этап формирования действия как внешнеречевого*. На данном этапе речь становится самостоятельным носителем процесса, поэтому все входящие в действие операции должны приобрести внешнеречевую форму. То есть учащиеся на данном этапе в процессе выполнения заданий проговаривают, как выполняются действия по написанию эссе и мотивируют свой выбор. На завершающей стадии данного этапа выполнение некоторых операций во внешнеречевой форме опускается, позволяя перейти к следующему этапу формирования умственных действий.

Четвертый этап – этап формирования действий во внешней речи про себя предполагает выполнение действия беззвучно как проговаривание про себя. На данном этапе учащиеся получают задания в письменном виде и выполняет действие, проговаривая все необходимые операции про себя. Также учащийся еще получает указания по самоконтролю за выполняемой деятельностью, осуществляя его также во внешней речи про себя.

При условии правильного выполнения действия, его переводят на *пятый – умственный этап*, когда учащийся выполняет и контролирует выполнение действия сам.

Итак, поэтапное формирование умственных действий при обучении эссе предполагает выделение инварианта эссеистической деятельности, введение его в состав ориентировочной основы системного типа и проведение учащихся через пять этапов процесса усвоения эссеистической деятельности.

Как отмечает О.В. Гневэк, механизм речемышления способен к самосовершенствованию, а личность обладает развитой готовностью к самонаучению и самосовершенствованию только при обеспечении условий актуального осознания выполняемой деятельности [20, с. 5]. Обучение эссе на основе теории формирования умственной деятельности создает данные условия и это позволяет учащимся не только демонстрировать качественный результат, получая высокие баллы за выполнение задания С2 раздела «Письмо» Единого Государственного экзамена, но и создавать предпосылки для превращения речемышления в самосовершенствующийся механизм.

Список литературы

- 1) Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения // Известия АПН РСФСР.1947. вып.7.
- 2) Конобеев А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе (на материале младших курсов языкового вуза): Дис. ...канд. пед. наук. Тамбов, 2001. 180 с.
- 3) Бабушис Е.Е. Обучение письменной речи как творческой деятельности в форме описания, повествования и аргументации на старшем этапе в школах с углубленным изучением английского языка: Дис. ...канд. пед. наук. Тамбов, 2000. 180 с.
- 4) Мусульбес С. Н. Обучение аргументирующему дискурсу в сфере письменного общения: Языковой вуз, продвинутый этап, английский язык: Дис. ...канд. пед. наук. М, 2005. 202 с.
- 5) Сергеева Е. В. Методика обучения тематическому соответствию иноязычного дискурса эссе (языковой вуз, 1 курс): Дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2005. 180 с.
- 6) Мартынова А. Г. Обучение академическому письменному дискурсу в жанре экспозиторного эссе (на материале старших курсов языкового вуза): Дис. ...канд. пед. наук. Омск, 2006. 207 с.
- 7) Evans V. *Successful Writing: Proficiency*. Newbury, Berkshire: Express Publishing, 1998. 159 p.
- 8) Zemach D.E., Rumisek L.A. *From Paragraph to Essay*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2003. 107 p.
- 9) Langan J. *College Writing Skills with Readings*. New York: McGraw-Hill, 2008. 816 p.
- 10) Raimes A. *Techniques in Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983. 164 p.

- 11) Silva T. Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL. *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. pp. 11-23.
- 12) Tribble Ch. *Writing*. Oxford: Oxford University Press, 1996. 172 p.
- 13) Hyland K. *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press, 2003. 299 p.
- 14) Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: изд-во МГУ, 1975. 343 с.
- 15) Решетова З.А. Организация ориентировки на системном строении изучаемого предмета и ее значение для решения практических задач // Материалы IV всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
- 16) Решетова З.А. Программированное обучение и формирование обобщенных приемов мышления // Проблемы программированного обучения. Материалы первого советско-французского семинара. М., 1973.
- 17) Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
- 18) Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 541 с.
- 19) Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР. т.1. М., 1959.
- 20) Гневэк О.В. Теоретические основы формирования самосовершенствующегося механизма речемышления // Концепт, 2013. № 01 (январь). с. 1-6. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13017.htm> (дата обращения: 22.09.2014)

***Kosterina Irina**, Kursk Institute of Cooperation (Affiliate)
Belgorod University of Cooperation, Economics and Law,
candidate of pedagogical Sciences, associate Professor,
Chaplygina Yuliya, Kursk Institute of Cooperation (Affiliate)
Belgorod University of Cooperation, Economics and Law
teacher of the Department of socio-humanitarian and legal disciplines*

Genesis of the concept of "pedagogical support of the individual in education"

Abstract: The article provides analysis of the main historical stages of the development of the notion of pedagogical support in education and approaches to its modern understanding

Keywords: pedagogical support, education, humanistic pedagogy

***Костерина Ирина**, Курский институт кооперации (филиал)
Белгородского университета кооперации, экономики и права,
кандидат педагогических наук, доцент,
Чаплыгина Юлия, Курский институт кооперации (филиал)
Белгородского университета кооперации, экономики и права,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных и юридических дисциплин*

Генезис понятия «педагогическая поддержка личности в образования»

Аннотация: В статье приведен анализ основных исторических этапов становления понятия педагогическая поддержка в образовании и намечены подходы к его современному пониманию.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, воспитание, гуманистическая педагогика

Слово “учитель” известно людям всех возрастов. Должность учителя превосходна, как никакая другая, “выше которой ничего не может быть под солнцем”, – писал великий педагог **Я.А. Коменский** (1592-1670). Именно он несколько своеобразным образом одним из первых в истории педагогической мысли фиксирует идею *помощи и поддержки*: задача учителя – не столько учить ученика, сколько помогать совершенствоваться. Философ и педагог предлагал учителям относиться к детям «всегда доброжелательно, поддерживая их, укрепляя и восстанавливая, чтобы они не падали духом» [1, с.12].

Противоречивость отношения к воспитанию, состоящую в заботе как естественной основе отношений взрослых и детей, с одной стороны, и в деспотическом руководстве и даже господстве над детьми, с другой, демонстрируют и воззрения **Дж. Локка** (1632-1704). Рассматривая возможность выхода из этого противоречия, он ставит рядом три действия взрослого, которые необходимы в его взаимоотношениях с ребенком, - защиту, поддержку, помощь. Рассуждения Дж. Локка сводятся к идее постепенного отхода от опеки ребенка, необходимой в младенчестве, и воспитанию в нем ответственности, самодисциплины, самоконтроля, чтобы не подавить его воли. Рекомендации Локка воспитателю («Мысли о воспитании»): «применяйте ласковые слова и мягкие уговоры» [там же, с. 13]. Нужно только удерживать ребенка от дурных поступков, а во всем остальном предоставить ему полную свободу. Философ дает следующие советы: осторожность, внимание, глубокое изучение детского характера, тщательная оценка поступков ребенка, мягкое урезонивание в форме рассуждения с ним. Эти советы представляют собой нечто иное, как первоначальное изложение приемов педагогической поддержки.

Идеи поддержки получают дальнейшее развитие в педагогических воззрениях **Ж.-Ж. Руссо** (1712-1778), который видел суть воспитания в пробуждении у ребенка собственного намерения, решения и самооценки. По его мнению, педагог должен не навязывать ему свою волю, а создавать условия для развития, организовывать ту воспитывающую и обучающую среду, в которой ребенок сможет накапливать жизненный опыт, реализовывать природные задатки. Неслучаен и глубоко интересен нам вывод Руссо: в идеале каждому ребенку нужен свой наставник, который не обязан преподавать учебные дисциплины, его задача – пробудить у ребенка желание познать мир самостоятельно.

Особое внимание педагоги прошлого уделяли роли преподавателя в процессе воспитания. «Служителем процесса саморазвития» называл педагога **П.Ф. Каптерев** (1849-1922) [2, с.164]. **К. Д. Ушинский** (1824-1871) в подходе к этому вопросу отмечал, что «в воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [3, с.265]. Рассматривая человека как единое, непрерывно изменяющееся психобиологическое существо, в котором природное деяние и духовная организация, формирующаяся в ходе жизни, непрерывно связаны и взаимно влияют друг на друга, **Н.И. Пирогов** (1810-1881) писал, что педагог обязан способствовать реализации врожденных природных стремлений (потребностей) к деятельности и совершенству. Задача преподавателя - раскрыть эти данные природой стремления, потенции, открыть их студенту, объяснить их природу, научить ими пользоваться и создать в образовательном процессе условия для самопознания и самосовершенствования [4].

Эти и целый ряд других историко-педагогических концепций могут быть положены в основу современного феномена педагогической поддержки в

образовании, которая рассматривается как «... особый вид педагогической деятельности, направленный на сохранение, развитие и интериоризацию всего, что может дать общее и профессиональное образование» [5].

Термин, введенный в понятийный аппарат педагогической науки в конце 80-х годов **О.С. Газманом** (1936-1996), по сути представляет собой «...процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей путем преодоления проблем, мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности» [1, с.29].

Говоря о задаче, которая стоит перед педагогической поддержкой, О.С.Газман пишет: «Помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации, составляет специфическую задачу именно педагогической поддержки. Без этой сферы образование остается объектным, а ученик по-прежнему выступает как средство реализации учителем обезличенных программ обучения и воспитания» [там же, с.51].

Изучение разных сторон педагогической поддержки позволяет говорить о ее многоаспектности, рассмотреть ее как особую сферу педагогической деятельности, направленную на самостановление ребенка как индивидуальности; как процесс совместного с ребенком определения его интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить ему человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных областях жизнедеятельности; как способ организации взаимодействия педагога и ученика; как принцип действий в педагогическом процессе, основанный на предъявлении требований к ребенку в соответствии с его реальными и потенциальными возможностями.

Опираясь на историю педагогической мысли, мы вслед за проф. **Л.Н. Куликовой** (1934-2009) усматриваем глубинный смысл помогающей педагогики не столько в поддерживающем взаимодействии, смягчении условий развития ребенка, сколько в активизации его способности к «самостоянию», во возвращении опыта целеустремленного самосовершенствования [6]. Перед вузом, как высшей ступенью профессионального образования и средой инкультурации и социализации, обладающим спектром социальных возможностей для юношества, общество поставило задачу - педагогически целесообразно помочь юноше стать зрелой личностью, способной к осознанному развитию, к самоактуализации [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Михайлова Н.Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин, Е.А. Александрова: под ред. В.А. Слостенина. – М.: Academia, 2006. - 288 с.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения; сост. П.А. Лебедев / П.Ф. Каптерев. - М., 1982.-704 с.

3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. - М.,1968.- 557 с.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов -М.,1985. - 496 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь: Энциклопедический словарь; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия,2003. -528 с.
6. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. - Хабаровск,1997. - 342 с.
7. Костерина И.В. Педагогическая сущность личностно-профессиональной самоактуализации студентов: Монография /И.В. Костерина - Курск: ГОУ ВПО КГМУ Росздрава, 2010. -152 с.

Kondrashin Aleksandr,

(Professor, Doctor of Military Sciences, Vice Dean of the Management Faculty for educational work at A.I. Gertsen's, Russian State Pedagogical University, St. Petersburg),

Churilina Irina,

(Assistant Professor, Candidate of Economic Sciences, research tutor for students of the Management Faculty of A.I. Gertsen's Russian State Pedagogical University, St. Petersburg)

About some results of the research capabilities of the virtual educational environment of high school teachers

Key words: virtual educational environment, e-learning, competency profile of teachers, e-learning methods, distance education, on-line learning, electronic technologies, virtual communication

Annotation: the article presents results of pilot studies of the involvement level of the academic teaching staff of the Gertsen's University in the virtual learning environment

The virtual educational environment is a telecommunication environment that ensures implementation of the education process, its information support and documentation in electronic networks with the use of unified technical facilities (*Figure 1*). Access to the virtual educational environment may be granted to any education institution irrespective of its specialization or the education level provided. Working tools for the virtual educational environment include various electronic technologies that actively utilize the Internet in the education process. Such type of education is called "e-learning" and it permits not only to develop the distance education of students, but also opens possibilities for professional development of employees of modern enterprises [2,6].

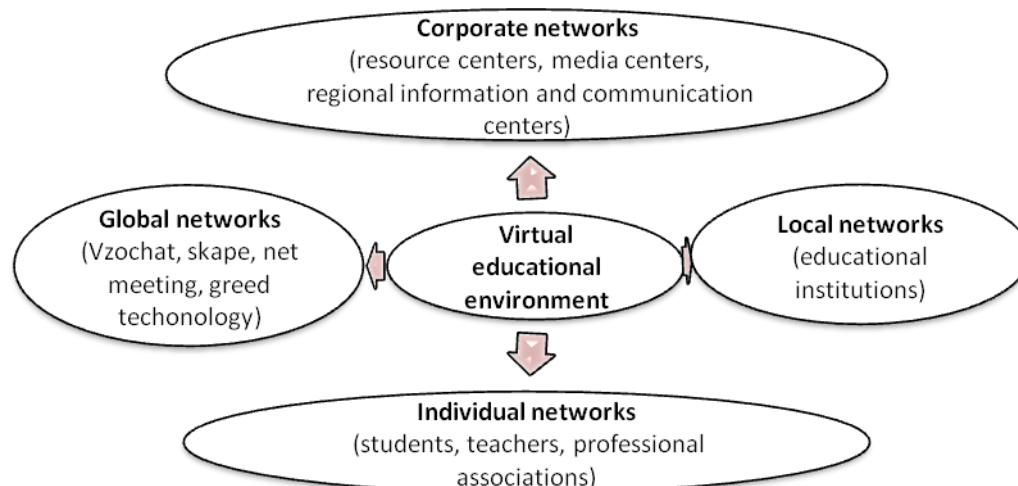


Figure 1. Virtual educational environment

The Federal Law of the Russian Federation "On education" views e-learning as a process of "organization of educational activities with the use of information technologies, technical facilities, information and communication networks, ensuing information transfer for improvement of the efficiency of interaction of trainees and educators" [1]. Introduction of e-learning is necessitated by the fact that information in the form of texts, formatted and structured for better readability, multimedia materials with video, audio and graphic embedded objects is a guarantee of successful retention of educational material [3,7,8]. It is important to emphasize that e-learning does not annul traditional education forms, but upgrades them by improving communication between teachers and students. Utilization of capabilities of e-learning and the virtual educational environment enable knowledge control [5,11].

In 2005 procedures for utilization of distance learning technologies were approved in Russia, but after the new Law "On education" came into force these procedures have not been reviewed. It may be assumed that it gives rise to a number of problems with development of a unified virtual educational environment and with establishment of a unified competency profile of a higher-school teacher and can influence on e-learning tools.

To maximize the efficiency of e-learning, a model of the virtual educational environment shall include all possible methods, techniques and combinations thereof [9]. *However, it is far from it, most of educational institutions focus on one or another type, trying to enhance it with additional capabilities of other technologies of distance learning [10].*

Due to the growing demand for access to education from any place, a high level of information and communication competency of a modern university teacher is vital for dealing with problems of continuous vocational education and lifelong self-education [2,3,4,5,7,8, 9,11].

To determine problem areas in mastering e-learning methods and tools we conducted a research at the Gertsen's University. The pilot survey covered 175 university teachers and 314 students.

Based on the survey results, the following data was obtained: in general, the self-rating of computer literacy among the interrogated teachers is high. However, the students rate the computer literacy level of their teachers as medium (*Figure 2*).

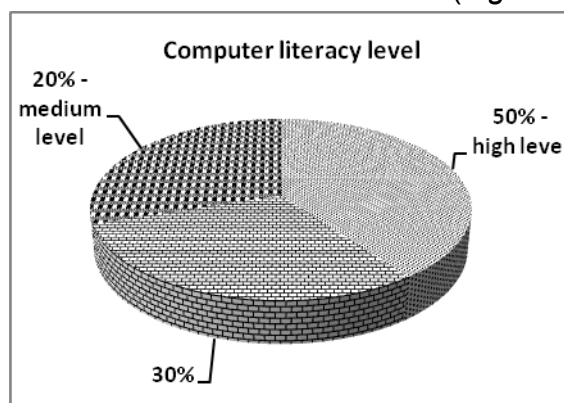


Figure 2. Computer literacy level among teachers

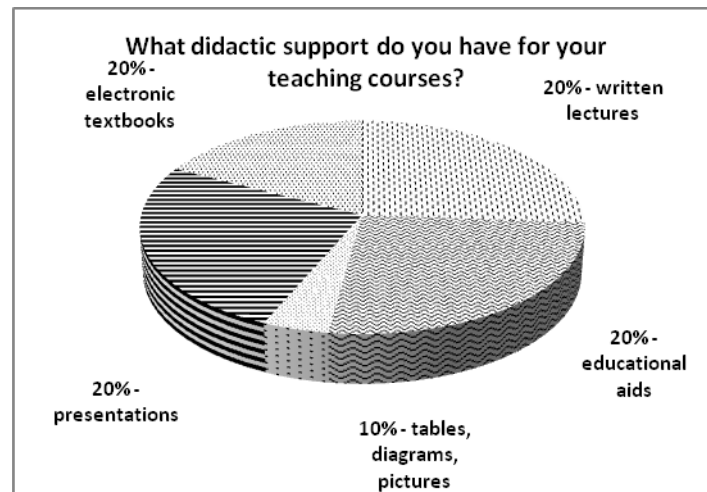


Figure 3. Didactic support of classes delivered by the teachers

The teachers conduct classes, using both conventional and active and interactive forms of teaching. It is important that 20% of them have author's electronic textbooks. Survey among the students showed that they give a high rating to didactic support of lectures and practical classes delivered by their teachers (Figure 3).

Participation in virtual professional communities is not a key tool for virtual education, since only 10% of the teachers use this information resource for their professional growth and educational process. This fact is confirmed by a low level of the respondents' participation in Internet-conferences, webinars and other web-based forms of professional communication. It is interesting that the students do not view the participation of their teachers in virtual communities and Internet-conferences as an important educational tool (Figures 4,5).

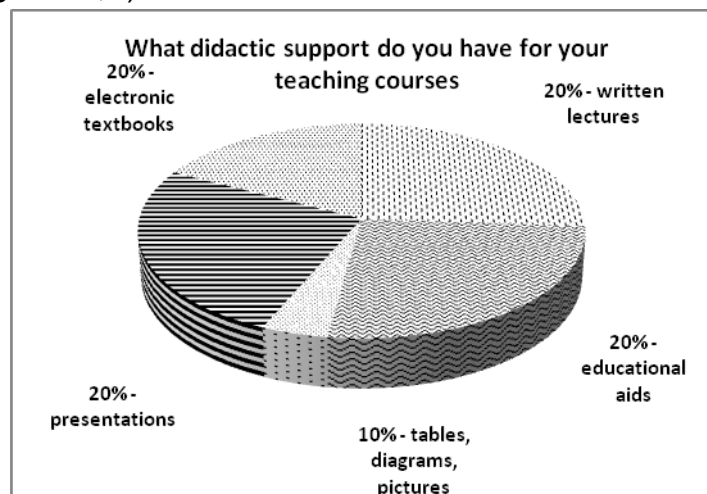


Figure 4. Utilization of the virtual professional environment in teaching

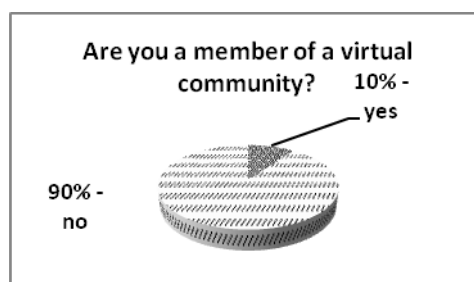


Figure 5. Internet activity of the teachers

The study showed that 15% of the interrogated teachers run a live journal, while only 2% of the interrogated students sometimes read such electronic publications (*Figure 6*).

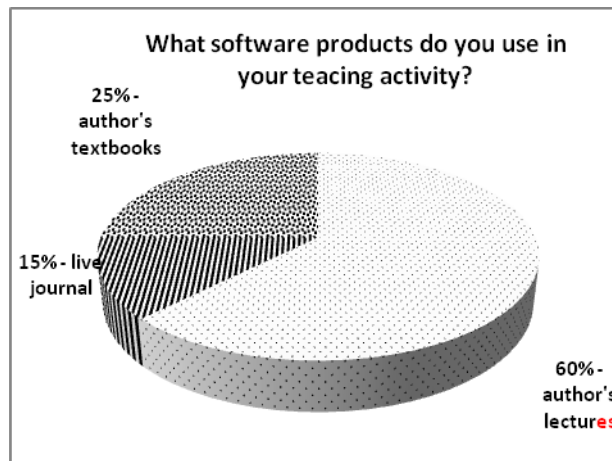


Figure 6. Preferred e-learning tools

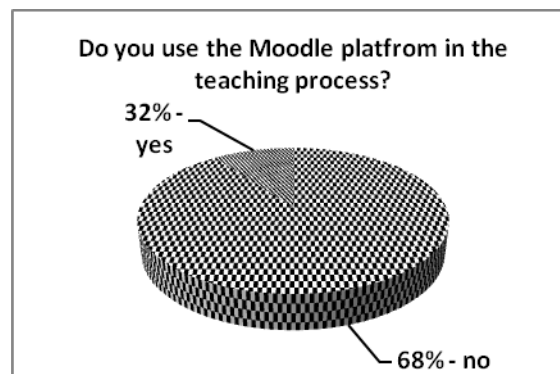


Figure 7. Utilization of corporate networks in the educational process

Distance learning is widely used on the basis of corporate and private electronic networks. The pilot research showed that only 32% of the interrogated teachers use corporate networks in their activity. The rest of the respondents (68%) prefer using their own educational sites, mobile forms of education, e-mail, web-technologies not associated with corporate information networks. This situation may be explained by the fact that individual networks in the education environment are developing faster than corporate ones. Hence, communications established in such networks are more stable and preferred by the teachers. Another factor affecting the preference of individual networks over corporate ones relates to insufficient capacities of corporate information resources and their dependence on many external factors (*Figure 7*).

In the course of our study we attempted to identify the reasons, preventing the university teachers from introduction of virtual technologies in the teaching process. Most of the respondents pointed out that current corporate and private virtual educational networks lack for necessary resources required for efficient utilization of e-learning (*Figure 8*). The teachers also state that they lack for work experience with such resources, and the students have no motivation to study. That is why even when modern electronic technologies are used, the learning results are not as planned, since most of students do not want (or do not know how) to use active forms of virtual communication According to

the pilot research results, 30% of the interrogated students prefer conventional lectures and paper textbooks.

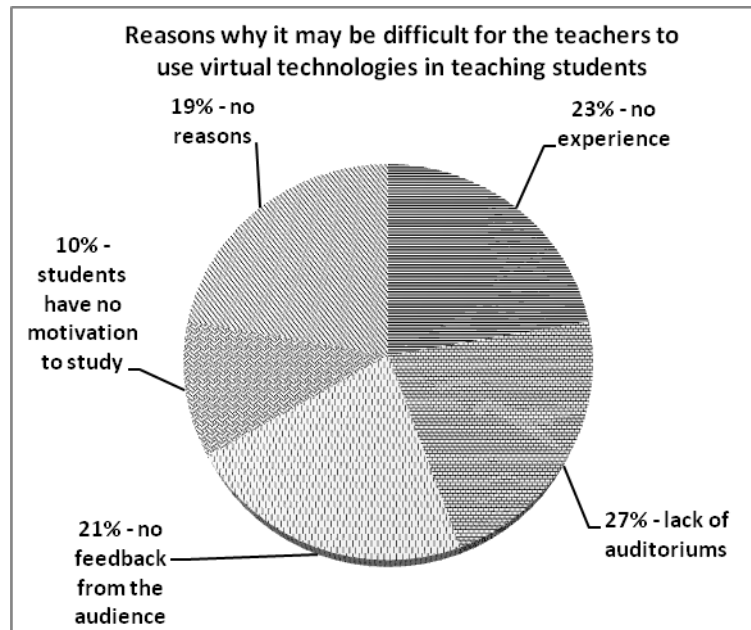


Figure 8. Problems with e-learning utilization

The teachers consider the need for organization of the teaching process and advanced training in interactive electronic technologies as the primary problem in the e-learning implementation (Figure 9).

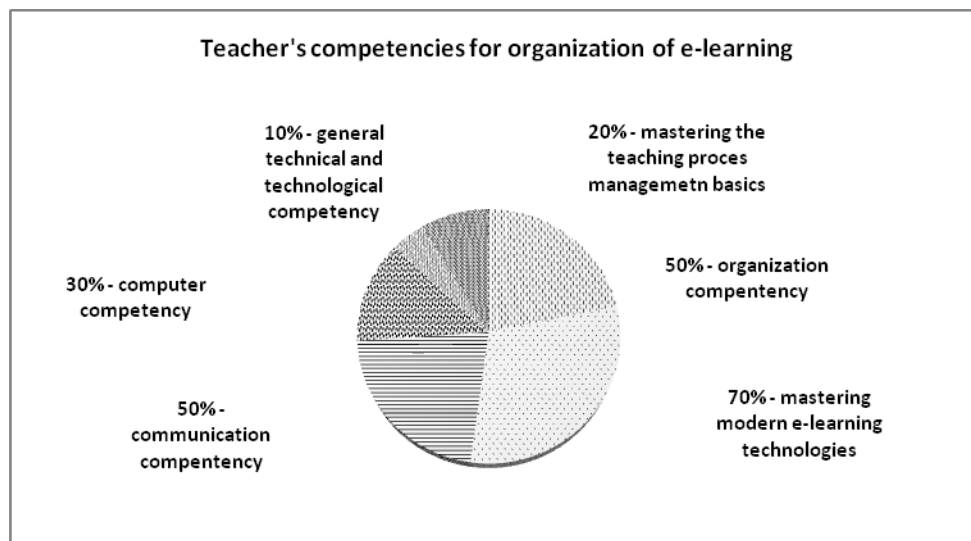


Figure 9. Competencies required by the teachers for effective utilization of virtual educational environment capacities

Thus, the pilot research at the Gertsen's University revealed that the crucial tasks for improvement of the efficiency of the university's virtual environment include: 1) improvement of the information competency level of the teachers; 2) extension and update of the resource base; 3) development and establishment of new international network educational programs; 4) organization of advanced training in utilization of corporate educational networks for students [4].

References

1. Federal Law of the Russian Federation "On education in the Russian Federation" (N 273-FZ dated 29.12.2012). Article 16. "Implementation of educational programs with the use of electronic learning and distance education technologies".
2. L.A. Gromova, P.A. Bavina, A.V. Kondrashin et al. Project management of education programs as required by federal state education standards for higher vocational education of the third generation (based on experience of the management faculty of A.I. Gertsen's RSPU) – teacher's edition / 2. L.A. Gromova, P.A. Bavina, A.V. Kondrashin; A.I. Gertsen's Russian State Pedagogical University, post-graduate institute, management faculty, social management chair. St. Petersburg, 2010.
3. V.V. Smirnova, I.N. Churilina, P.A. Bavina. Specific features of human resources management in the innovation process // XXI century management: current trends in education and business, collected scientific publications based on results of XIII International Scientific and Practical Conference. SPb.: Asterion, 2013. p. 28-31.
4. L.A. Gromova. Network interaction as an effective mechanism of resource center development // Universum: Gertsen's University Bulletin. 2008. № 3. p. 30-31.
5. L.A. Gromova, V.V. Timchenko. Distance education technologies in training of managers // material of the scientific and practical conference "Pedagogical Design". – SPb., 2004. p. 68-70.
6. M.E. Vaindorf-Sysoyeva. Monitoring technologies for application of new software products and innovative equipment in education: guidance manual. – M.: МГОУ, 2010, p. 31.
7. D.S. Konovalov, A.V. Kondrashin. Methods of integrated evaluation of establishment of professional competencies based on studies of the "Management theory" module // Topical problems of humanitarian and natural sciences. 2013. № 12-2. p. 230-234.
8. A.M. Merkulov. Teaching with the help of mobile devices – a new paradigm of electronic learning // Young Scientist, 2012, №3, V.1. p. 53-57.
9. A.V. Ostroukh, A.M. Merkulov, M.I. Ismoilov. Corporate training. Personnel training on the basis of a professional community model and greed-technologies: Monograph // LAP LAMBERT Academic Publishing. Saarbrucken, Germany, 2012. - 184 illustrated. – ISBN 978-3-659-23865-9.
10. I.N. Churilina. About certain specific features of the personnel policy in education under innovative economic conditions // Economics and entrepreneurship, 2013, № 11 (40), p.105.
11. I.N. Churilina. Application of interactive technologies in establishment of competencies of an innovation manager // Bulletin of Baltic Pedagogical Academy. 2009. № 88. p. 43-46.

Shubina Irina, Moscow state University of
Economics, statistics and Informatics,
associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Zavrzhin Anatoliy, Moscow state University of
Economics, statistics and Informatics,
associate Professor, Doctor of Historical Sciences

Competence approach to education: from theory to practice

Abstract: The article is devoted to the theoretical basis of the competence approach to education in the graduate school through the disclosure of such concepts as "competence", "competence", "personal orientation", "action orientation".

Keywords: activity, subject, activity orientation, personal orientation, competence, competency.

Шубина И.В., Московский государственный университет
экономики, статистики и информатики,
доцент, кандидат педагогических наук,
Завражин А.В., Московский государственный университет
экономики, статистики и информатики,
доцент, доктор исторических наук

Компетентностный подход к образованию: от теории к практике

Аннотация: Статья посвящена теоретическому обоснованию компетентностного подхода к образованию в высшей школе через раскрытие таких понятий как «компетентность», «компетенция», «личностная направленность», «деятельностная направленность».

Ключевые слова: деятельность, субъект, деятельностная направленность, личностная направленность, компетенция, компетентность.

Современный период развития образования характеризуется тем, что традиционная образовательная парадигма больше не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к современному образованию. Основными причинами тому являются ускорение темпов развития общества, изменение ситуации на рынке труда (диверсификация профессий, необходимость менять работу, учиться на протяжении всей жизни и т.п.), возрастание процессов информатизации. Возникла необходимость формировать такие качества личности, которые позволят ей стать

инициативной, самостоятельной, компетентной (в самом широком смысле слова). Развитие педагогической науки привело к тому, что в сфере высшего профессионального образования появилась новая образовательная цель: формировать у обучающихся ключевые компетенции.

Образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых, чтобы осуществлять лично и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности.

Образование как социальный институт, начиная с момента своей научно-теоретической институализации в трудах Я.А. Коменского, фиксирует приоритет личностной направленности обучения на развитие человека. Так, предполагаемое переустройство школы Я.А. Коменский соотносил с тем, что «юношество обучалось бы всему тому, что может сделать человека мудрым, добродетельным, благочестивым» [4, с.300-301]. При этом важно отметить, что сам Я.А. Коменский подчеркнул, что «в жизни мы учимся нечто знать, нечто делать и нечто говорить, иначе – мы учимся знать, делать и говорить то, что полезно и хорошо» [4, с.375].

Другими словами, наряду с личностной направленностью процесса обучения, уже в XVII веке подчеркивалась и ее деятельностная составляющая, то есть «...развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных способов деятельности» [10, с.49]. Эта общая личностная направленность образования на развитие человека принимается на протяжении веков всеми гуманистически-ориентированными педагогами. Она находит отражение и в принципах государственной политики Российской Федерации в области образования, согласно которым, прежде всего, подчеркиваются «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности» [2, ст.2].

Вместе с тем в условиях глобальных изменений в мире конца XX– начала XXI веков – изменения в структуре и характере рынка труда, информатизации и компьютеризации всех сфер общественной и производственной жизни страны, становления новой техногенной цивилизации, вхождения России в Болонский процесс, образование не может не ориентироваться на новое качество своего результата. В докладах Европейской комиссии «Европейский доклад о качестве школьного образования. Шестнадцать показателей (indicators) качества» (2000 г.), «Европейский доклад о показателях качества непрерывного образования. Пятнадцать показателей качества» (2002 г.) фиксируется, что «качество образования ... рассматривается как высший, политический приоритет. Высокий уровень знаний, компетенций и умений рассматривается как базисное условие активного гражданства, занятости и социальной сплоченности».

В целом, как отмечается «... в условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений» [3, с.35]. В этой связи, в контексте Болонского процесса, после публикации текста «Стратегии модернизации содержания общего образования», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» в России происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность»,

«общая культура», «воспитанность», на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Переориентация в системе образования происходит на компетентностный подход. При этом нельзя не учитывать, что еще в 1996 году на симпозиуме по программе Совета Европы в обобщающем докладе В. Хутмахера (Walo Hutmacher) [5, с.8] было отмечено, что «само понятие компетенция, входя в ряд таких понятий, как умения, компетентность, компетенция, способность, мастерство, содержательно до сих пор не определено». Тем не менее, как подчеркнул докладчик, все исследователи соглашались с тем, что понятие «компетенция» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что» [5, с.8].

Участники Европейского проекта «Tuning Educational Structures in Europe» в 2000 году выразили «желание инициировать совместное обсуждение в сфере компетенций и умений на Европейском уровне с участием разных групп людей». Подчеркивается, что «проект отражает важность фокусировки как на компетенциях, так и на знаниях в их совместной рефлексии».

Можно утверждать, что в настоящее время существует значимая для определения содержания и организации образования проблема анализа того: а) что представлено в содержании понятия «компетенция»; б) каково различие понятий «компетенция» и «компетентность» (или компетентностное поведение, по Джону Равену); в) как отображены личностная и деятельностная направленности образования в компетентностном подходе (умение, способность, действие, опыт).

Образование, ориентированное на компетенции: competence-based education – СВЕ, сформировалось в 70-х годах в Америке, было предложено Н. Хомским в 1965 году (Массачусетский университет), где понятие «компетенция» было применено к теории языка. Как отмечал Н. Хомский, «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим–слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях), только в идеализированном случае...употребление является непосредственным отражением компетенции» [8, с.9]. «В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. ... Противопоставление, вводимое мною, связано с сосюрковским противопоставлением языка и речи, но необходимо...скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [8, с.10]. Обратим внимание на то, что здесь проводится различие между знанием и употреблением, и что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального, деятельного его начала. Употребление, по Н. Хомскому, «...в действительности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т.д., то есть связано с самим говорящим, с опытом самого человека» [8, с.10]. В то же время в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959 год) категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию (собственно побуждение к действию) [5, с.9].

Таким образом, в 70-х годах прошлого века было заложено понимание рассматриваемых сегодня существенных различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». «Компетентность» трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-

профессиональной жизнедеятельности человека, его личностное свойство, проявляющееся в его поведении (при этом отметим, что вне сопоставления с компетенцией трактовка компетентности как личностного свойства была изложена Н.В. Кузьминой в 1990 году). Следовательно, понятие «компетенция» уже понятия «компетентность», то есть первое входит во второе. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею.

Широту данного понятия подчеркнули разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования», отметив, что компетентность «...шире понятия знания или умения, или навыка, она включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетенциях как о простой аддитивной сумме: знания–умения–навыки). Понятие «компетентность» включает не только «...когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую». Такое толкование компетентности¹ может быть соотнесено с одной из существующих, согласно «Глоссарию терминов рынка труда, разработки стандартов ...» ЕФО, четырех моделей (способов) определения компетенций: а) основанных на параметрах личности; б) основанных на выполнении задач и деятельности; в) основанных на выполнении производственной деятельности; г) основанных на управлении результатами деятельности. Нами, в качестве исходной, принимается первая модель с включением элементов второй. Эта первая модель текстуально, согласно Глоссарию, включает «... личные качества и опыт, которыми обладает человек: знания, образование, подготовку и другие личные характеристики, которые позволяют ему эффективно выполнять свою деятельность». В объединении этих двух моделей реализуется соединение личностных и деятельностных характеристик компетентности.

Анализ литературы показывает, что термин «компетенция» может использоваться авторами как синоним знаний, умений, навыков. В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, отмечают, что понятие «компетенция» нередко подменяется существующей в психолого-педагогической науке и практике триадой – совокупность знаний, умений и навыков. Этот термин может использоваться как более широкое понятие по отношению к знаниям и умениям, если имеется в виду собственно «компетентность». Вышеизложенное свидетельствует о том, что в рамках компетентностного подхода можно иметь в виду: а) «компетенцию», как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование; б) «компетентность» как личностное свойство, основывающееся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении.

В предлагаемой трактовке в основе компетентностного подхода лежат компетентности человека, формирование которых есть цель и результат образования. При этом важно отметить, что

- все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме; они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме;

¹ В связи с тем, что большинство авторов не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», используемый ими один из этих терминов, трактуется как общий для них.

- ключевые – это те обобщенно представленные основные компетентности, которые обеспечивают нормальную жизнедеятельность человека в социуме;
- профессиональные и учебные компетентности формируются и отражаются в различных видах деятельности человека;
- социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризуют взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми.

Однако сами эти понятия толкуются крайне неоднозначно. Так, например, используя уже с 1992 года понятие «профессиональная компетентность», авторы (И.В. Ильина, Л.П. Алексеева, Н.С. Шаблыгина, Н.В. Карнаух, Ю.В. Варданян и т.д.), подчеркивают важность разных сторон этого явления. На первый план выходят либо знания, опыт, либо качество личности, либо аспект профессионализма. Более того, наряду с понятием «компетентность», а иногда и как его синоним, выступает «базовый навык». Так, один из участников проекта ДЕЛФИ Б. Оскарссон [6] приводит список базовых навыков, которые содержательно, а иногда и прямо по тексту, могут интерпретироваться как компетентности. Согласно Б. Оскарссону, они объемны, «развиваются в дополнение к специфическим профессиональным». Такие ключевые компетентности включают «способность к эффективной работе в команде, планирование, разрешение проблем, творчество, лидерство, предпринимательское поведение, организационное видение и коммуникативные навыки» [6]. Определяя базовые навыки, другой исследователь – С. Шо в 1998 году, согласно Б. Оскарссону, отнес: «основные навыки», например, грамота, счет; «жизненные навыки», например, самоуправление, отношения с другими людьми; «ключевые навыки», например, коммуникация, решение проблем; «социальные и гражданские навыки», например, социальная активность, ценности; «навыки для получения занятости», например, обработка информации; «предпринимательские навыки», например, исследование деловых возможностей; «управленческие навыки», например, консультирование, аналитическое мышление; «широкие навыки», например, анализирование, планирование, контроль. Авторы также соотносят компетентности не только с базовыми навыками, но и с ключевыми квалификациями. Как отмечается, ключевая квалификация – «это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и многообразных ситуациях работы и социальной жизни». Данный подход к рассмотрению сущности компетенции как таковой еще раз дает возможность проследить тесное взаимодействие двух основополагающих аспектов развития человека, личностный и деятельностный.

Для анализа проявления этих аспектов в компетентностном подходе важно рассмотрение содержания ключевых социальных (в широком смысле) компетенций/компетентностей, вне зависимости от того, какой термин использован авторами.

Один из первых перечней компетентностей был составлен Джоном Равеном [7], который отметил, что одни из них могут относиться к интеллектуальной, другие – к эмоциональной сфере, что они могут заменять друг друга, их суть – «мотивированные способности». К таким компетентностям автор относит критическое мышление, самоконтроль, готовность обучаться и т.д. [7, с.258] В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых

базируется образование: «желание научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить» [1, с.37], тем самым определил основные глобальные компетентности. Так, согласно Жаку Делору, одна из них гласит – «научиться делать, с тем, чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая дает возможность справляться с различными многочисленными ситуациями и работать в группе» [1, с.3].

В 1996 году на симпозиуме в Берне [5] по программе Совета Европы был специально поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным явилось определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего образования. В докладе В. Хутмахера [5] отмечается, что есть разные подходы к тому, что исследователи определяют в качестве основных (key) компетенций. Их может быть всего две – уметь писать и думать (scriptural thought (writing) и (rational thought), или семь: учение (learning); исследование (searching); думание (thinking); общение (communicating); кооперация, взаимодействие (co-operating); умение делать дело, доводить дело до конца (getting things done); адаптироваться (adapting one self). Основным разработчик компетенций Г.Халаж (G.Halasz) рассматривает их определение, как ответ на вызовы, стоящие перед Европой (сохранение демократического открытого общества, мультилингвизм, мультикультура, новые требования рынка труда, развитие комплексных организаций, экономические изменения и др.). Развивая эту мысль, В.Хутмахер в своем докладе приводит принятое Советом Европы определение пяти ключевых компетенций, которыми «должны быть оснащены молодые европейцы» [5].

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российского образования, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение обучающимися не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер [9, с.53].

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки обучающихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Список литературы:

1. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.
2. Новый ФЗ «Об образовании в РФ» от 21.12.2012 № 273-ФЗ.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования//Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. С.34-42.

4. Коменский Я.А. Избр.пед.соч. – М., 1955. – 449 с.
5. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз - послевузовское образование)/ Под ред. И.А.Зимняя; Материалы XVI научно-метод.конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения». – М., 2006. – 130 с.
6. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования/Оценка профессионального образования. Доклад/ Под ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта, Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
7. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002.
8. Хомской Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972.
9. Шубина И.В. Деятельностный подход в формировании специалиста высшей школы//Инновации в образовании. – 2012. - №10. С.52-57.
10. Шубина И.В. Системно-деятельностный подход и формирование компетентностной модели специалиста в вузе//Право и образование. – 2014.- №4. С.47-56.

*Kolesnik Lyudmila, University of Nizhnevartovsk (Russia),
Associate professor, PhD, the Faculty of Humanities*

Problematisation in foreign language teaching

Abstract : The article deals with the use of problematisation in foreign language teaching. There is also presented a model of problematisation of the content and process of foreign language reading leaning.

Key words: problem-based learning, problem, problem situation, problematisation.

*Колесник Людмила,
Нижевартровский государственный университет,
кандидат педагогических наук,
доцент, гуманитарный факультет*

Проблематизация в обучении иностранному языку

Аннотация: В статье рассматривается возможность использования проблематизации при обучении иностранному языку, а также представлена модель проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблема, проблемная ситуация, проблематизация.

Реформирование системы образования в современной России ставит своей целью воспитание творческой, высокопрофессиональной личности, умеющей четко выражать свои мысли, проявлять инициативу, находить оптимальное решение в неординарных ситуациях.

Особенно важным в свете требований, предъявляемых к современному человеку, становится умение извлекать информацию из текста, с дисплея компьютера, из сети Интернет и т.д. – умение работать с информацией в целом.

В соответствии с требованиями новых стандартов высшего профессионального образования ФГОС ВПО (3 поколения) в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» у студентов должны формироваться и развиваться такие общекультурные и профессиональные компетенции, как, например:

владение одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников (ОК-10); (направление подготовки **Педагогическое образование**)

владеет одним из иностранных языков на уровне профессионального общения (ОПК-5). (направление подготовки **Педагогическое образование**)

способностью владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного (ОК-7); (направление подготовки **Прикладная математика и информатика**)

умение пользоваться изученными иностранными языками в личной и профессиональной коммуникации, для чтения литературы (общей и профессиональной), работы в Интернет-сети (ОК-18); (направление подготовки **Журналистика**)

владение навыками перевода различных типов текстов (в основном научных и публицистических, а также документов) с иностранных языков и на иностранные языки; аннотирование и реферирование документов, научных трудов и художественных произведений на иностранных языках (ПК-14). (Направление подготовки **Филология**)

Основная *цель* изучения дисциплины «Иностранный язык» в высшем учебном заведении – формирование способности и готовности к межкультурному общению – обуславливает коммуникативную направленность курса, что предполагает достижение определенного уровня *коммуникативной компетенции*, под которой понимается умение соотносить языковые средства с конкретными целями, ситуациями и задачами речевого общения.

Конечный результат освоения дисциплины «Иностранный язык» предполагает:

– знание и умение грамотного использования в своей профессиональной деятельности лексики, владение лексическим минимумом, грамматическим минимумом, включающим грамматические структуры, необходимые для обучения устным и письменным формам общения;

– умение вести на иностранном языке беседу – диалог общего характера, соблюдать правила речевого этикета, читать литературу по специальности без словаря с целью поиска информации, переводить тексты по специальности со словарём, составлять аннотации, рефераты и деловые письма.

В значительной мере формированию этих компетенций в образовательном процессе может способствовать, по нашему мнению, проблемное обучение.

Целью проблемного обучения, которое основывается на психологических механизмах творческого мышления, является развитие творческой личности. Следует отметить, что, как указывают ученые, развитое творческое мышление стремится *проблематизировать* действительность; мышление неразвитое, шаблонное – депроблематизировать ее [1].

Таким образом, проблемно представленное, т.е. проблематизированное, содержание может служить основным источником развития творческих способностей в обучении вообще и обучении чтению на иностранном языке в частности.

В учебном процессе проблематизация создается преподавателем посредством формирования определенных проблем, которые вызывают у студента задачи, решаемые в различных видах деятельности, в нашем случае таком виде деятельности, как чтение. Другими словами, проблематизация рассматривается нами относительно учебного материала как способ создания определенной

проблемной ситуации в учебном процессе, в которой возникает проблема как преодоление трудности, решение которой представляется студентам как некая задача [2]. В качестве объектов проблематизации при обучении чтению выступает как учебный текст, так и задания к этому тексту.

Сопоставительный анализ основных концепций обучения чтению вообще и обучения чтению на иностранном языке, в частности, позволил, во-первых, выявить достаточно большие возможности проблематизации текста через создание в нем смысловых скважин, преодоление которых обеспечивает глубину процесса осмысления; во-вторых, определить способы проблематизации учебного текста и заданий к нему; в-третьих, установить возможности проблематизации процесса обучения чтению на иностранном языке, что явилось основанием для разработки лингво-педагогической модели проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению.

С педагогической точки зрения, по мнению М.В. Кларина, под моделью обучения понимается «...обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» [3].

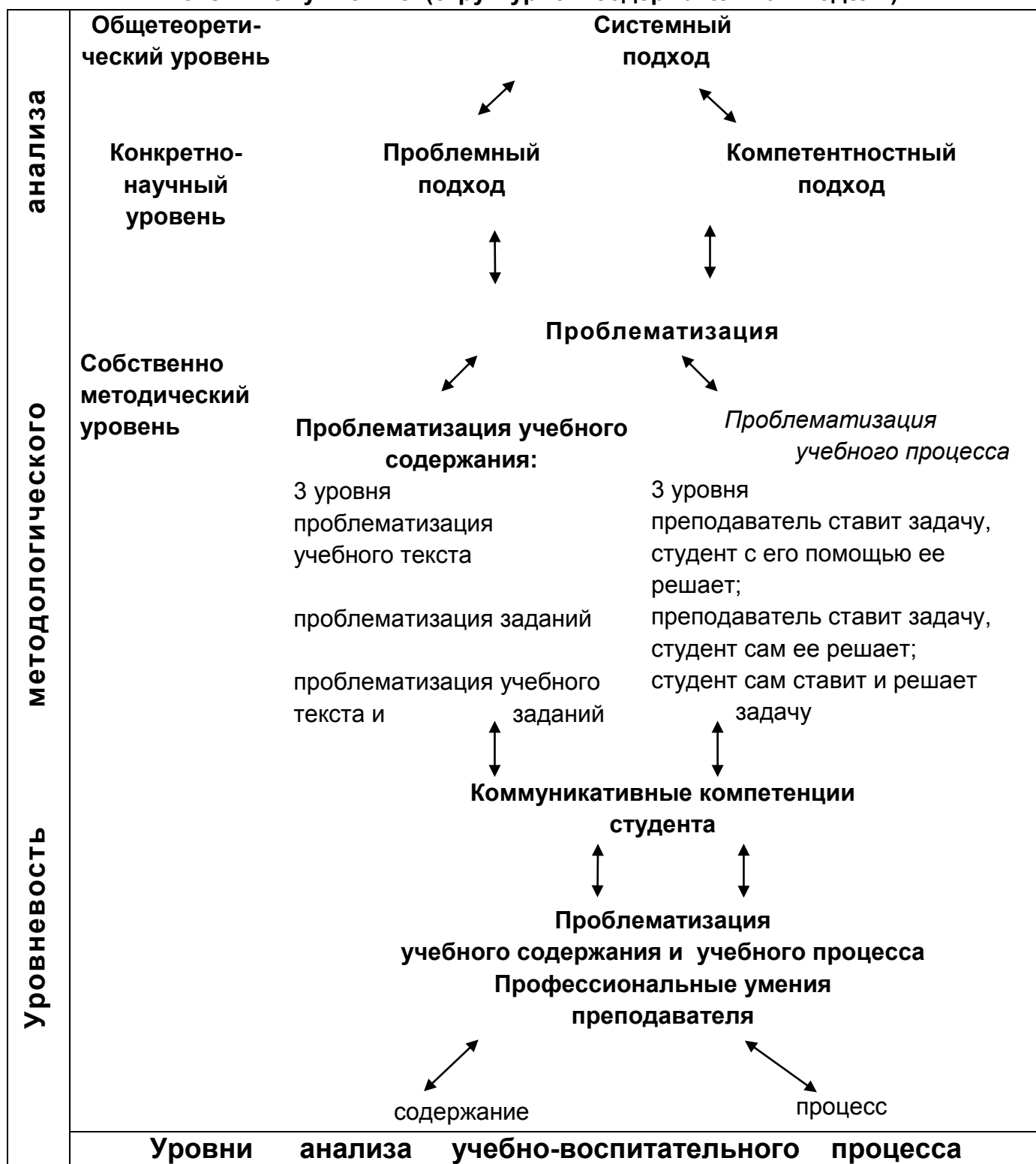
Основываясь на модели проблематизации учебного содержания и учебного процесса (Е.В.Ковалевская), а также на двух основаниях анализа научных исследований: первое основание – уровневость методологического анализа (общефилософский, общетеоретический, конкретно-научный, собственно методический), второе основание – аспектность рассмотрения учебно-воспитательного процесса (цель, содержание, методы, средства) [4] – представим лингво-педагогическую модель проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению.

Данная модель по вертикали соотносится с тремя уровнями методологического анализа (И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин) – общетеоретическим, конкретно-научным, собственно методическим, по горизонтали – с уровнями анализа учебно-воспитательного процесса (цель, содержание, методы, средства). На общетеоретическом уровне реализуется системный подход, на конкретно-научном осуществляется интеграция проблемного и компетентностного подходов. На собственно методическом уровне проводится одновременно проблематизация учебного содержания и учебного процесса.

Проблематизация учебного содержания проводится на трех уровнях: проблематизация учебного текста, проблематизация заданий к учебному тексту, проблематизация учебного текста и заданий к нему одновременно.

Следует отметить, что **одновременная проблематизация содержания и процесса обучения иноязычному чтению** требует развития таких профессиональных умений/компетенций преподавателя как: умение предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели; умение облегчать или усложнять проблемное задание; умение выбирать проблемные задания в соответствии с ходом мысли решающих проблему; умение непредвзято оценивать варианты решений учащихся, даже в случае несовпадения точек зрения учеников и учителя.

Схема №1 Модель проблематизации содержания и процесса обучения иноязычному чтению (структурно – содержательная модель)



Представленная модель проблематизации учебного материала дает представление о том, что, во-первых, можно реализовать проблематизацию **содержания** обучения иноязычному чтению следующим образом: от проблематизации учебных текстов к проблематизации заданий и

далее к одновременной проблематизации учебных текстов и заданий к ним; **во-вторых, осуществить проблематизацию процесса обучения иноязычному чтению** переходя от постановки преподавателем задачи и совместного ее решения преподавателем и студентом к постановке преподавателем задачи и ее самостоятельному решению студентом, и далее к самостоятельной постановке и решению задачи студентом. Необходимо отметить, что учащиеся могут проходить эти уровни проблемности по-разному, в зависимости от их подготовленности: «слабые», «средние», «сильные» студенты.

В рамках одного занятия «слабые» студенты могут решать совместно с преподавателем, поставленные им задачи; «средние» студенты могут самостоятельно решать поставленные преподавателем задачи, а «сильные» студенты могут самостоятельно ставить и решать задачи, что было подтверждено в ходе экспериментальной проверки данной модели.

Литература

1. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы.-М.: Знание, 1991. – с.20. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», №4, 1991).
2. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке) Дисс... канд. пед. наук.-М., 2004. – 174с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта).-Рига, НПЦ «Эксперимент», 1975.- с.10.
4. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению // Современные подходы к обучению. Материалы I Московской международной конференции «Образование в 21ом веке – глазами детей и взрослых». М.:МПГУ, Лингвастарт. 2001.-С 5-6.
5. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система.-М.: МНПИ, 2000.-247с.

*G.A.Krasnoshchekova, Southern Federal University, Russia,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of Foreign languages department*

Fundamentalization of foreign languages education in higher technical schools.

Abstract: The article is devoted to the fundamentalization concept of non-special language education based on explicative-communicative method of teaching a foreign language. The publication focuses on the process of teaching a foreign language by using multimedia, organization of students' self-study work as a factor of the educational process intensification.

Keywords: fundamentalization, multimedia technologies, communicative competence, explicative-communicative method of teaching.

Introduction

Responding to globalization trends, many engineering schools are internationalizing their courses and curricula to prepare graduates for careers that involve working across countries and cultures. As a result, both students and staff are looking beyond study abroad to international work, research, and service learning opportunities as alternate pathways for high-impact experiential learning in global context. Knowledge of foreign languages plays an important role in preparing the specialist. Over the last decade, international education has gained significant prominence and visibility in many professional schools, in part reflecting broader globalization dynamics and increasing demand for a globally competent workforce.

New requirements to language education foresee the improvement of language education quality in the Higher Technical Schools. Solution of this problem we see in reforming foreign language teaching, in particular, the development, implementation and introduction of the fundamentalization concept of non-special language education based on explicative-communicative method of teaching a foreign language. The purpose of this study is to improve the quality of language education the students of engineering specialties. Implementation of the fundamentalization concept of language education in technical universities based on explicative-communicative method by using innovative multimedia technologies has allowed raising the level of students' foreign language communicative competence.

Current socio-economic changes in society have led to the emergence of new requirements for training graduate. Social need for a new humanized system of vocational education, realizing the approach to it as a goal and the center of the

educational process was actualized. There was a change of pedagogical paradigm, putting forward ideas and guidance, personality imbued with respect for each student - the future specialist [1].

Actual at this stage humanistic concept defines the task of vocational education in formation the personality of a specialist in the entire multidimensional fullness of his intellectual, social, cultural, national and regional development. Such personality traits as individuality, independence, education, originality, initiative are moved into first place [14].

At the moment each individual must acquire a wide range of knowledge and skills that orients the Russian educational system to prepare not only a qualified professional, but also multicultural personality capable of holistic and systematic analysis of reality, which has humanitarian and holistic scientific ideology [13]. In this connection special importance in the preparation of a technical college graduate acquire humanities block, where language training is an important component. Foreign language is considered at the present stage of higher education development as a compulsory component of graduate training, realizing the ideas of personality socialization and professionalization in higher technical school, and a background of the successful specialist activity in the future [7].

Problems of foreign language teaching in institutions of higher technical education do not lose their relevance for decades, as the level of language training students of technical universities remains low.

Practice shows that it is required a fundamentally new methodological solution in order to raise the level of students' language proficiency, which we see in the fundamentalization of foreign language teaching process in technical universities.

Materials

Fundamentalization in linguadidactical paradigm is treated by us as a result of the process and provides students with the knowledge of foreign language, the basic principles and laws of functioning and development of foreign language learners, necessary and sufficient for self-study training foreign language communicative competence [10].

Fundamentalization in foreign languages teaching in technical higher schools is realized based on a methodological principle of philologization process of acquisition a foreign language communicative competence.

In view of the well-known deficiency of time spent for studying a foreign language in technical institutions, self-study work of students becomes important in the acquisition of language skills by using a fundamentally new methodological tool as explicator.

Relevance of research is due to several factors, among which the most important are:

- Increased demand for specialists in engineering professions with level of language, capable to work in international postindustrial space;

- The existing system requirements for language education of higher technical school students and low level of a foreign language acquisition;
- Search for new conceptual approaches to teaching foreign languages high school students based on the results of reinvention years of experience and scientific achievements in this field [2].

The aim of our research is to develop science-based explicative-communicative methods of teaching students foreign language communicative competence through the development of linguistic competence as a means of non-special fundamentalization of language education.

The concept of language education fundamentalization in the higher technical school is a theoretical platform that underlies the methodology of teaching students foreign language on competence level.

Necessity of fundamentalization of students' language education is caused by the low level of foreign language of technical specialists, which negatively affects the processes of Russian science and industry integration in the post-industrial space.

One of the conditions of foreign language education fundamentalization is a reasonable combination of theoretical and practical training of students, a combination of traditional teaching methods and new technologies, including multimedia, thus integration of consciously oriented and context-competence approaches to learning a foreign language in technical higher school is one of the determinants of language education fundamentalization.

Many setbacks in the teaching of foreign languages in the higher technical school are explained by simple reason - lack of elementary linguistic knowledge. Student's linguistic competence, which is the basis for the development of foreign language communicative competence, has not been formed [3].

Principle of philologization allowed differentiating linguistic phenomena in difficulty when they are used for specific types of speech activity based on what methodical linguistic typology of studied material needed to professionally -oriented communication and reading literature was created [12].

Implementation of the philologization principle in the process of learning a foreign language in high school makes students attentive to the linguistic facts and phenomena of studied language, promotes the ability to organize, to model, to compare, and classify linguistic phenomena.

Preparing technical specialists to the professionally-oriented intercultural communication can be trained, the priority of which is fundamental philological knowledge of the basic principles and laws of functioning of the language being studied, necessary and sufficient for self-study of linguistic competence and foreign language communicative competence [5].

Lack of linguistic competence leads to the fact that is difficult for students' language acquisition of professionally oriented discourse contained in the textbooks for foreign language, intended for schools and technical faculties.

Methods

Given the trend towards self-study based on explicative - communicative methods is the idea of an independent production of linguistic knowledge by students. It became apparent that the organization process of self-explanation the linguistic phenomena requires a new generation of educational literature for self-study work. Thus, methodological tool of explicative - communicative methods is "Explicator" developed by us [11]. Learning process on the base of the developed explicative - communicative method is implemented in three stages:

The first stage of training on the base of the explicative - communicative method is the step of explication by using "Explicator" (Part I) - presentation of a linguistic phenomenon, accompanied by an explanation and clarification, sufficient for understanding, awareness and mastery of linguistic material alone. Under explication / explanation in teaching linguistic competence should be understood disclosure semantics forms of linguistic unit and methods of operation. The explanation provides the student with the grammar material, understanding and awareness of it, and creates a readiness to implement the training.

"Explicator" is based on the typology of linguistic phenomena and typical difficulties of acquisition; it consists of linguistic comments of grammatical phenomena, complex of language exercises and tests. Linguistically comments of grammatical rules, instructions are formulated on the principles of functionality and communication. The instructions in the first part of "Explicator" are functionally oriented, i.e. they contain indications or signs and construction of grammatical phenomena, either grammatical method of action (productive or receptive), reveals the qualities and peculiarities of grammatical phenomena. Instructions are evident for information, presented clearly, concisely, and are available for students.

The second stage of the learning process on the base of explicative - communicative approach is the organization of training and using the first part of "Explicator". Training processes has a narrow range and is aimed mainly at the acquisition of material units and implements actions on the development of individual action design and operation, on the development of automatism in usage. With the help of linguistic exercises fastening material units, learning mechanism for their combination with each other in the process of student' self-study is provided. Evaluation and thinking provide understanding of the material unit meaning and laws of their operation, they can form the primary ability to perform actions and operating clearance. During the training performed the first series of language exercises is performed independently.

The third stage of the learning process on the base of explicative - communicative method is the organization of applications, which allows the use of the linguistic material for the proper communicative purposes as a means of oral and written communication. The problems associated with sending and receiving content of professionally oriented information are solved.

Oral communication through different modules like presentation skills, face-to-face dialogues, telephone etiquette, business and social etiquette and conversational skills are the requisites of soft skills. Principles of clear writing, often misused words, applications and requests, positive and negative responses to requests, routine messages, memos, report writing, organizing meetings, preparation of agenda and minutes, business etiquette, telephone etiquette, e-mail etiquette are all soft skills modules [9].

That is why we should design the educational strategies to improve student readiness for global practice, and presents mixed-method assessment methods and results for global engineering competency and other key learning outcomes [8].

At this stage of the learning process, students complete the second and the third series of exercises - conditionally communicative and communicative exercises in the classroom under the guidance of a teacher using the second part of "Explicator".

Selection and organization of linguistic material were carried out taking into account the grammatical minimum that is necessary and sufficient for the purposes of foreign language communication, including professional [6].

In order to form the linguistic competence of the students based on explicative - communicative method we have developed a "complex of exercises", provides the formation of foreign language communicative competence of students. A distinctive feature of the developed complex of exercises is that the studied linguistic phenomenon is fulfilled in all types of exercises: language in the process of self-study work, conditionally- communicative and communicative with linguistic direction under the guidance of a teacher.

In addition, the developed complex of exercises is a mean of students' linguistic thinking development as necessary condition for the formation of linguistic competence.

The developed complex of exercises consists in three series of exercises. The first part of "Explicator" contains series of exercises and the first set of tests for self-study work. The second and third series of exercises are realized in the second part of the communicative "Explicator" which purpose is the development and improvement of linguistic competence by linguistic activating when performing conditionally communicative (2 series) and communicative (3 series) exercises due professional context. The second and third series of exercises are performed in the classroom under the guidance of a teacher.

All exercises and tests in "Explicator" are provided with keys that can be used for the self-control and self-estimation. Tests in "Explicator" allow defining the degree of acquisition of each studied grammatical phenomena. Language exercises contained in "Explicator" refer to the exercises of the closed type that have the only

correct answer and a high degree of granularity and control and emphasize the linguistic correctness of the construction of the phrase. Self-study educational activities for language acquisition in technical colleges need methodological support. Self-study activity allows teaching students in accordance with their individual capabilities, contributes to the formation of their positive personality structures, teaches efficient use of time, brings up a conscious discipline, self-willed, develops memory, thinking and creativity and leads to better learning outcomes to its rationalization.

In order to enhance students' self-study activities besides printing the textbook "Explicator" we have created a multimedia version of it. Multimedia version of "Explicator" is a grammar reference - guide with the required number of different levels language exercises and tests for training grammatical phenomena. Organization of self-study work by using multimedia is considered by us as a factor of the educational process intensification, an attempt to optimize the process of learning a foreign language.

Multimedia "Explicator" is a complex software system, including linguistic and information- methodical means for presenting linguistic material, securing and monitoring of its acquisition. Methodological advantages of multimedia "Explicator" are the following:

- The ability to apply graphics (drawings, diagrams) that allow visually conveys information to the student, facilitate and accelerate its understanding;
- The possibility of multiple workouts for language acquisition;
- Increase learning motivation, interest in a foreign language;
- Giving students' confidence in their abilities, the ability of individualization process of mastering a foreign language;
- To activate the control sequence learning;
- Provides the dynamics of the grammatical competence formation [4].

Results

We developed the explicative-communicative methods of teaching foreign language communicative competence based on the linguistic competence of the students that has been tested in pilot training conducted in accordance to the requirements to this method of research in a methodical science.

For several years, pilot training has been conducted on the developed "Explicator" and multimedia training program based on the explicative - communicative method, which was attended by 100 students (5 academic groups). Analysis of the results of experiential learning on the base of explicative - communicative method confirms its effectiveness. Analysis of the results shows stability in acquisition of linguistic competence by students. This is indicated by data in comparative terms. Indicators of tests were within 56 % - 63 %. Indicators of final

tests are at a high level. The success rate according to the final tests is in the range of 80 % - 89 %.

Lexical and grammatical results of testing carried out before and after experiential learning, fully confirmed the hypothesis of the study, as the coefficient of its execution of lexical and grammatical test (average result) was 88 % compared with diagnosing testing - 59 %. The average result of the second part of the testing for types of speech activity corresponds to 84% - a stable mark "good."

Conclusion

In conclusion, it must be said that the use of multimedia "Explicator" during self-study work increases the efficiency of material acquisition, as the study, practice, repetition and control of the studied language material can be carried out at their own pace, in the individual sequences, in single-user mode, which affects the motivation, increases interest in a foreign language, gives students confidence in their abilities.

Through experiential learning, it was found that the developed explicative - communicative method provides fundamentalization of language education in the higher technical school, and methodological tools of explicative - communicative "Explicator" is an effective means of teaching a foreign language communicative competence of students based on linguistic competence.

Reference:

1. Addey, J., The Modern Quality Manager, Total Quality Management, Vol. 15, No. 5-6, 2004, pp. 879-889
2. Baryshnikov N.V., Learning French in high school: questions and answers. - M.: Education, 1992. – P. 139.
3. Baryshnikov N.V., The Essence of Professional Intercultural Communication. M.: Vuzovskii uchebnik: INFRA-M. 2013. - P. 368.
4. Clarc D. Blended Learning//CEO Epic Group plc, 52 Old Stein, Brighton BN1 1NH, 2003. - P. 23.
5. Verbitsky A.A. Dubovitskaya T.D. Contexts of educational content. M.: RIP MGPU them. Sholokhov, 2009. -P. 80.
6. Voinova A.V. Education informative and dynamic reading in the higher technical school (in the English language): dis. ... Candidate. ped. Sciences: 13.00.02. - Pyatigorsk, 2003. – P. 182.
7. Zimnyaya I.A. Competence approach. What is its place in the approaches to the problems of education // Higher education today. 2006. Number 8. -P. 20-26.
8. Kondo, Y and Watson,G.H.(Eds), Quality into the 21 Century: Perspectives on Quality and Competitiveness for Sustained Performance, ASQ Quaity Press, Wisconsin. 2003.
9. Kemenade, E.A. van, Soft skills for TQM in Higher Education Standards, ASQ Higher Education Brief, April 2012, vol 5, no 2. 2012.

10. Krasnoshchekova G.A. Information technology in solving a problem of quality language training // Open Education. - Moscow, 2010. - № 6. - pp. 68-75.
11. Krasnoshchekova GA Explicator.<http://indigotech.ru/downloads/files/eksplikator.zip>
12. Korotenkova V.V. Philologization of foreign language teaching // Foreign languages at school, 2001. № 4. - pp. 22-28.
13. Leontev A.N. Activity. Consciousness. Personality. URL:
www.psy.msu.ru/science/public/leontiev/index.html
14. Hutorskoy A.V. Key competencies and educational standards//Internet Journal "Eidos". 2002. April 23.
URL:<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm1>

Ajogbeje Oke James^{1*} and Borisade Fidelis Tunde²

¹*Department of Mathematics, College of Education,
Ikere–Ekiti, Ekiti State, Nigeria,*

²*Department of Primary Education Studies, College of Education,
Ikere–Ekiti, Ekiti State Nigeria*

Cognitive Entry Characteristics and Semester Examination Scores as Correlates of College Students' Achievement in Mathematics

ABSTRACT

Aims: This study was designed (i) to investigate the relationship between cognitive entry characteristics (CEC), semester examination scores and student's achievement in mathematics and (ii) to find out the predictive strength of CEC and semester examination scores on college students' achievement in mathematics.

Study Design: The study employed ex-post facto design.

Methodology: The sample, 415 full-time students admitted into a three-year National Certificate in Education (NCE) programme in 2007/2008 and 2008/2009 academic sessions were selected using purposive sampling technique. An inventory, "entry characteristics and academic achievement proforma" was used in collecting all the relevant data for the study. The data collected were subjected to statistical analysis using correlation and multiple regression analysis.

Results: The results of the study revealed that there is a positive and significant correlation between the criterion variable (Cumulative Grade Point Average CGPA), CEC (Senior School Certificate Examination SSCE, Unified Tertiary Matriculation Examination UTME) and semester examination scores. There is a low correlation coefficient of 0.095 and 0.158 between CGPA and

UTME as well as CGPA and SSCE respectively. Results also revealed that SSCE, UTME and semester examination results jointly contributed 64.3% to the prediction of college students CGPA. However, semester examination scores show a higher predictive strength than cognitive entry characteristics.

Conclusion: Based on the findings of the study, there is the need to encourage teachers to regularly test their students' ability since the use of formative tests (or semester examinations) for diagnostic purposes seems to result in better cognitive achievement than when given as summative test or examination.

Keywords: Cognitive entry characteristics; semester examination scores; college students; achievement; mathematics.

1. INTRODUCTION

Achievement is central to our existence. [1] opined that the ultimate goal of any human being is to achieve the objective of any project he sets for himself. [2] sees academic achievement as a scholastic standing of a student at a given moment. That is, the ability of an individual to demonstrate his or her intellectual abilities. According to [3] there is an alterable variable called Cognitive Entry Characteristics (CEC) which he believes accounts for 50% of the variations in learning outcome while [4] also asserted that most of the variations in school learning is directly determined by CEC. [3] also went further to define CEC as the specific knowledge, abilities, or skills which are essential pre-requisites for the learning of a particular school subject or a particular learning task. These prerequisites according to [3] correlate significantly (+0.70) or higher with measures of achievement in a subject and when these prerequisites are identified and measured, they replaced intelligence or aptitude in the prediction of future achievement.

A successful completion of Senior School Certificate Examination (SSCE) with good grades in five subjects including English Language and Mathematics coupled with good pass mark Unified Tertiary Matriculation Examination (UTME) normally qualify a candidate for admission into any Nigerian tertiary institutions (Colleges of Education or Technology, Polytechnics and Universities). The grades and scores obtained by the candidates that are given admission into the tertiary institutions are expected to be a measure of their cognitive or academic achievement that each candidate will exhibit in their chosen discipline in the tertiary institutions. In other words, a high performance in SSCE and UTME as a measure of the candidates' previous background

knowledge in the subject matter ought to serve as a pre-requisite to the intended course of study by a candidate at the tertiary level.

[5] opined that general background knowledge in the same subject matter will facilitate learning of new materials in a similar future learning task, but examination may not always consistently measure present achievement or predict future achievement since achievement is not static but changes as attitude and interest change with time and new abilities or ideas. While, [6] submitted that the acquisition of high entry point does not necessarily imply high academic performance except that past experiences may likely influence one's level of performance in future learning task. However, research studies have shown that CEC have a causal effect on further cognitive achievement [3] while the enhancement of CEC leads to high levels of cognitive achievement [4]. The import of these findings is that, if all learners come into a learning situation with adequate levels of CEC, a good number of them if not all would attain a high degree of learning. This can be demonstrated in a learning situation by teaching and facilitating topics which provide learners with basic skills, knowledge and find out how well they have mastered the learning task before proceeding to a new learning task in comparison with those who did not possess similar CEC [3].

The academic achievement of students in our Colleges of Education, Polytechnics, Colleges of Technology or higher institutions in general is influenced by a number of factors. [7] classified these factors into two namely: (i) Extrinsic factors, which includes those factors that affect the students learning, but are not within his environment such as home background, school environment, birth order, cultural, political and economic environment as well as teacher's influence and (ii) Intrinsic factors which includes total student input into study and the students' characteristics such as intelligence. [8] had earlier reported that the academic performance of students in school depends on factors such as the quality of environment. This quality is characterized as goods and time input. Goods input refer to nutritious food, healthcare and materials that stimulate intellectual interests while time input include parental time, reading and talking to children.

There is also the problem of how and what parameters to be use in measuring the scholastic ability of students. The award of marks by teachers and grade patterns are often been used to represent students' academic achievement standing, but the reliability of such marks is questionable. Letter grades are based on opinion and hence unreliable. [9] argued that marks and grades only measure on approximation that is a far cry from the true academic performance. [10] stated that one of the major problems associated with the use of grades for assessment of academic performance is the possibility of bias on the part of the

teacher since a grade is a function of interactions between a student and his teacher. Inadequate education in valid assessment and grading principles and practices is a reason many teachers continue to perpetuate invalid grading practices with students.

Grading systems used by teachers vary widely and unpredictably and often have low levels of validity due to the inclusion of non-academic criteria used in the computation of grades [11,12,13]. [14] reported that teachers have been found to make decisions about grades related to student effort in attempts to be fair in their grading practices. Research studies have equally shown that two out of every three teachers believe that effort, student conduct and attitude should be taken into consideration in students' final grades [15]. [16] reported that grades are used as desirable classroom management behaviors while [17] also reported that grades are used as a motivational tool as well as a means of developing good study habits.

In the use of grade point average [GPA], errors and variations sometimes occur when grades from different departments or sources are being combined to obtain the aggregate scores. However, these errors or variations can be reduced according to [18] when uniform tests are used in measuring academic performance. He further contended that uniform tests would remove the initial knowledge of the social interaction between students and teachers, which is indicated to some extent by marks assigned by the teachers. Although grades and marks are loaded with various problems, they are the most acceptable and widely used measure of scholastic ability. [1] stated that the problems associated with measuring academic performance also crop up when future academic performance is to be predicted from past achievement as represented by the present performance.

Important decisions are often made based on students' grade; hence invalid grades may result in dire consequences for the student. Grades can open up or close down important learning opportunities for students [19]. Students with high grades get admitted to colleges and universities of their choice and possibly receive scholarships or bursary awards, since grades are one of the major selection criteria in colleges and universities admission process. Similarly, students with low grades may find it very difficult to get admitted to some colleges and universities. Invalid grades that understate the student's knowledge may prevent a student with ability to pursue certain educational or career opportunities.

Several research studies have examined the relationship between attainment of academic success and cognitive/non-cognitive variables respectively. [20] reported that a high positive correlation existed between the performance of students in Mock and West African School Certificate (WASC) examinations while [21] reported a significant relationship between students' achievement in mock Mathematics and Junior School Certificate Mathematics. [5] reported that University Matriculation Examination (UME) is not a potent predictor of university academic performance in terms of grade point average. Similarly, [22] also reported that there is no association between UME and academic performance of university undergraduates. He went further to report a high relationship between UME and SSCE. [22,23,24] all reported that Senior School Certificate Examination (SSCE) is a potent predictor of undergraduate academic achievement since it exerted a direct and significant positive influence on undergraduate GPA which seems to reveal its stability in establishing predictive validity over time than the UTME.

WAEC further reported that SSCE in its present state has fair predictive power. [25] had earlier claimed in their study that Joint Matriculation Examination (JME) scores correlated significantly and positively with first year undergraduate performance. [26,27,28] all reported positive correlations between Business Studies and Engineering Technology students' scores in WASC, Semester scores, CGPA and GPA. He also reported a significant contribution of first year GPA to CEC and formative evaluation. [29] also reported a positive and significant relationship between the criterion variable (CGPA) and CEC (SSCE, ND and NCE). He also reported a low correlation coefficient between CGPA and UME while a moderate correlation coefficient was also reported between CGPA and NCE as well as between CGPA and ND results.

The regular semester examination or testing of students' ability as demanded by the Nigerian system of educational goes a long way in discovering the performance of students and could be used to improve learning. The tests given periodically, as formative tests or semester examinations, are supposed to remove the threatening effects of a single test (summative test) generally given at the end of a course of study. [30,31] opined that feedback from tests motivates students intrinsically in the sense that a student who is adequately informed of his successful performance on test would begin to develop interest in that course and explore means by which he will continue to do well in subsequent tasks. He further reported that students exposed to formative testing with

remediation achieved higher than students exposed to formative testing with feedback or instruction without formative testing in mathematics. Similarly, [1] also reported that certificate worth and entrance examination results were not related to academic performance but formative test scores were the most effective measure of academic performance.

Mathematics holds a valued place in the academic curriculum; it is prominent on high-stakes measures of achievement generally used for level placement, for entrance into special programmes, and for college and universities admissions; and it has been called a “critical filter” for students in pursuit of scientific and technical careers at the college, polytechnic and university levels [23]. Hence, this study is designed (i) to investigate the relationship between cognitive entry characteristics, semester examination scores and college students’ achievement in mathematics and (ii) to find out the predictive strength of cognitive entry characteristics and semester examination scores on college students’ achievement in mathematics.

1.1 Research Hypotheses

The following research hypotheses were formulated and tested for validity or otherwise at 0.05 level of significance:

1. There is no significant relationship between previous knowledge (WASC, UTME scores), semester examination scores and college students final CGPA in mathematics.

2. There is no significant contribution from previous knowledge (WASC, UTME scores), semester examination scores to the college students final CGPA in mathematics.

2. MATERIALS AND METHODS

The study employed ex-post facto research design. The sample for the study consisted of 415 full-time students admitted into a three-year National Certificate in Education (NCE) programme in the School of Sciences and School of Arts and Social Sciences, College of Education, Ikere-Ekiti with mathematics as one of their teaching subjects (either as major or minor teaching subject) in 2007/2008 and 2008/2009 academic sessions. Purposive sampling technique was used in selecting participants from the following subject combinations:

Mathematics/Social Studies; Mathematics/Political Science; Physics/Mathematics; Computer Science/Mathematics; Economics/Mathematics; Geography/ Mathematics; Integrated Science/Mathematics and Chemistry/Mathematics who participated in the study. The data for the study were scores obtained by students from the following examinations using Cognitive Entry Characteristics and Academic Achievement Proforma:

1. SSCE, National Examination Council (NECO) and National Business and Technical Examination Board (NABTEB) grades in Mathematics.
2. UTME scores in Mathematics,
3. Semester Examination grades in MAT 111, MAT 112, MAT 114, MAT 121, MAT 221 and MAT 313 for students offering mathematics as major or minor teaching subjects.
4. The third year NCE cumulative grade point average for 2009/2010 and 2010/2011 academic sessions.

The SSCE/NECO/NABTEB and UTME achievement tests were assumed to be valid and reliable since they are standardized achievement tests and the semester teacher-made achievement tests were equally moderated internally and externally by specialists in that field. Pearson product-moment correlation analysis and multiple regression analysis were used to test the validity of the hypotheses generated at 0.05 level of significance. For the purpose of statistical analysis the school certificate (SSCE/ NECO/NABTEB), UTME scores and the college results of the students were coded as shown in Tables 1 and 2.

Table 1. The WASC stanine scores and their weights

| Stanine scores | A1 | B2 | B3 | C4 | C5 | C6 | D7 | D8 | F9 |
|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Weights | 4.00 | 3.50 | 3.00 | 2.50 | 2.00 | 1.50 | 1.00 | 0.50 | 0.00 |

Table 2. The college grade point average [GPA] rating

| | | | | | | |
|---------------|----------|---------|---------|---------|---------|--------|
| Raw scores | 70 – 100 | 60 – 69 | 50 – 59 | 45 – 49 | 40 – 44 | 0 – 39 |
| Stanine score | A | B | C | D | E | F |
| Weights | 5.00 | 4.00 | 3.00 | 2.00 | 1.00 | 0.00 |

3. RESULTS AND DISCUSSION

In determining the relationship between cognitive entry characteristics (SSCE, UTME scores), semester examination scores and college students' achievement score (CGPA) in mathematics, the Pearson's correlation analysis was computed.

A cursory look at Table 3 reveals the correlation coefficient matrix for the nine variables. It indicated that there is a positive and significant relationship between the criterion variable (CGPA) and CEC (SSCE, UTME) as well as semester examination results at 0.05 level of significance. It is also observed from the correlation coefficient matrix that semester examination results (MAT 313 (.565); MAT 114 (.472); MAT 112 (.458); MAT 221 (.411); MAT 111 (.382); MAT 121 (.342)) correlated more with the criterion variable (CGPA) than the other independent variables (SSCE (.158) and UTME (.095)) in this study.

However, the correlation coefficients UTME and CGPA (.0952) as well as SSCE and CGPA (.158) are positive but very low. The correlation coefficients observed in Table 3 ranged between 0.095 and 0.565. The least correlation coefficient was between CGPA and UTME while the highest correlation coefficient was between CGPA and semester examination results (MAT 313).

Hypothesis two was aimed at determining the total contribution of SSCE, UTME and semester examination results taken together on students final CGPA. Table 4 shows that SSCE, UTME and semester examination results jointly contributed 0.643 (64.3%) to the prediction of college students CGPA. They jointly accounted for 41.3% of the total variance ($R^2 = 0.413$) in college students CGPA. That is, the fitted model explains only 41.3% of the total variation in college students final CGPA leaving 58.7% unexplained. This implies that there other variables or major factors, which also contributed to the variations in college students' achievement in mathematics than these predictor variables.

Table 3. Intercorrelational matrix of the cognitive entry characteristics (CEC) and CGPA

| Variable | SSCE | UTME | MAT111 | MAT112 | MAT114 | MAT121 | MAT221 | MAT313 | CGPA |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| SSCE | 1.000 | | | | | | | | |
| UTME | 0.071 | 1.000 | | | | | | | |
| MAT 111 | 0.134 | 0.426* | 1.000 | | | | | | |
| MAT 112 | 0.183 | 0.325* | 0.368* | 1.000 | | | | | |
| MAT 114 | 0.107 | -0.075 | 0.239* | 0.332* | 1.000 | | | | |
| MAT 121 | 0.453* | 0.061 | 0.236* | 0.294* | 0.304* | 1.000 | | | |
| MAT 221 | -0.200 | 0.091 | 0.210* | 0.415* | 0.302* | 0.512* | 1.000 | | |
| MAT 313 | -0.111 | -0.024 | 0.301* | 0.310* | 0.298* | 0.419* | 0.399* | 1.000 | |
| CGPA | 0.158 | 0.095 | 0.382* | 0.458* | 0.472* | 0.342* | 0.411* | 0.565* | 1.000 |

* $p \leq 0.05$

| Summary of regression analysis | | | | | |
|--------------------------------|----------|-------------------|----------------------------|--|--|
| Multiple R | R Square | Adjusted R Square | Standard Error of Estimate | | |
| 0.643 | 0.413 | 0.379 | 0.234 | | |

| Analysis of variance (ANOVA) | | | | | |
|------------------------------|----------------|-----|-------------|--------|--------|
| Source | Sum of Squares | Df | Mean Square | F cal. | F tab. |
| Regression | 1.362 | 8 | 0.1703 | 14.428 | 3.71 |
| Residual | 4.771 | 406 | 0.0118 | | |

Table 4 also reveals that the $F(8, 406) = 14.428$, is significant since $F_{cal.} > F_{tab.}$. Consequently, the null hypothesis was rejected and we conclude that SSCE, UTME and semester examination results actually contributed to college students' achievement in mathematics. Table 5 shows the relative contribution of individual variables to the prediction of college students final CGPA.

Table 5. Relative contribution of cognitive entry characteristics, semester results on CGPA

| Variables | B | Standard error | Beta | T | Significant |
|-----------|--------|----------------|--------|--------|-------------|
| SSCE | -0.072 | 0.036 | -0.031 | -0.165 | -.680 |
| UTME | -0.083 | 0.041 | -0.024 | -0.102 | -.712 |
| MAT111 | 0.201 | 0.061 | 0.514 | 5.427 | .000 |
| MAT112 | 0.174 | 0.043 | 0.392 | 3.441 | .001 |
| MAT114 | 0.054 | 0.052 | -0.153 | 4.762 | .000 |
| MAT121 | 0.092 | 0.042 | 0.122 | -0.071 | .914 |
| MAT221 | 0.085 | 0.044 | 0.193 | -2.772 | .088 |
| MAT313 | 0.078 | 0.038 | -0.141 | -2.640 | .068 |
| CGPA | 2.821 | 0.162 | | 12.707 | .000 |

The regression equation of the variables is: $CGPA = 2.821 + .201(MAT\ 111) + .174(MAT\ 112) + .092(MAT\ 121) + .085(MAT\ 221) + .078(MAT\ 313) + .054(MAT\ 114) - .072(SSCE) - .083(UTME)$.

The regression equation indicates that semester examination results (MAT 111, MAT 112, MAT 121, MAT 221, MAT 313 and MAT 114) have the highest predictive strength of all the predictor variables followed by SSCE and UTME. Table 5 also shows that the value of Beta (0.514) associated with MAT 111 was larger than any other value of Beta in that column. Similarly, its t-statistic of 5.427 was the largest. This further shows that the contribution of MAT 111 (20.1%) was the largest, followed by MAT 112 (17.4%). UMTE was the worst predictor with the predictive strength of (-8.3%) and it had a negative contribution to college students' academic achievement in mathematics. Similarly, MAT 114, MAT 121, MAT 221, MAT 313 and SSCE had predictive strength of 5.4%, 9.2%, 8.5%, 7.8% and -7.2% respectively on college students' final CGPA. Table 5 also revealed that the predictive weights or indices of MAT 111, MAT 112, MAT 114, MAT 121,

MAT 221, MAT 313, UTME and SSCE are 51.4%, 39.2%, -15.3%, 12.2%, 19.3%, -14.1%, -2.4% and -3.1% respectively. Therefore, the null hypothesis which stated that there is no significant contribution from cognitive entry characteristics (SSCE, UTME scores), semester examination scores to the

final cumulative grade point average (CGPA) of college students in mathematics was not accepted.

3.1 Discussion of Results

The findings of this study revealed that positive and significant relationships existed between the cognitive entry characteristics (SSCE, UTME), semester examination results and the final CGPA of college students in mathematics. However, a very low and positive correlation coefficient existed between CGPA and UTME as well as CGPA and SSCE respectively. The moderate correlation coefficients that existed between CGPA and semester examination results is expected since according to [30,31] the regular testing of students' ability helps in discovering the performance of students and could also be used to improve learning. He opined further that tests given periodically, as continuous assessment tests, the frequency of the period of reporting on teacher-learner achievements, effecting immediate feedback of results into the teaching-learning situation and the emphasis that the results of these in- course assessments be combined with those of terminal assessments in deciding the final output of the individual learner tend to remove the threatening effects of a single test (summative test) generally given at the end of a course of study. This result also corroborates the findings of [26,27,28,32] that formative evaluation (continuous assessment) and semester grades made significant contributions to the prediction of academic achievement among Environmental studies, Business studies and Engineering technology students. The result is also in line with [1] that certificate worth and entrance examination results were not related to academic performance but formative test scores were the most effective measure of academic performance. The findings of [5,29] also supported this result. The findings of this study also revealed that 41.3% of the variability in college students' academic achievement in mathematics is accounted for by a linear combination of the eight variables at National Certificate in Education (NCE) level thereby leaving 58.7% un- accounted for. This means that there other variables or factors which also contributed to the variations in college students' achievement in mathematics than the predictor variables considered in this study. A number of factors had been identified by various researchers and educators as being responsible for poor achievement in Mathematics such as students' characteristics, instructional/classroom characteristics, teachers' characteristics,

societal factors and school factors. Other factors, often cited, include lack of motivation and poor self- image (self-concept) of primary school teachers, lack of innovative teaching methods, lack of teaching facilities, poor school climate, lack of incentives and motivation, poor remuneration, poor condition of service and students' poor problem-solving abilities [33], sex-stereotyping, transfer of poor attitudes of older students to the younger ones, poor self-concept towards Mathematics and the failure of Mathematics teachers to digest properly and utilize research findings [34]. The negative contribution of UTME and SSCE to the prediction of college students' academic achievement in mathematics is at variance with the findings of [22,24,35]. However, the result is in line with the findings of [5,29,36] who reported that the validity of JME or UME scores in some subject using university achievement as criterion was very small where significant correlation were obtained. Similarly, [25] also reported that out of 14 correlation analyses carried out, only 2 were statistically significant in favour of students in Business Administration. He concluded that the predictive validity of JME was rather low.

4. CONCLUSION

Based on one of the findings of this study that cognitive entry characteristics (SSCE and UTME) has a very low but positive correlation with CGPA of college students in mathematics, it could be concluded that the blind method of guessing in objective achievement tests or examination by UTME and SSCE candidates and their inordinate ambition or desire to obtain good grades and secure admission at all cost have made them to result to various examination malpractices thereby making JAMB or SSCE results unreliable and deceptive in selecting the best candidates for admission into college programmes. Most of the students with good grades in SSCE coupled with high score in UTME often performed poorly after securing admissions to higher institutions. The results of this study are not conclusive, since UTME, SSCE and semester examination results only succeeded in explaining 41.3% of the variability in college students' CGPA. This result suggests that there other variables not considered in this study that also affect mathematics achievement in institutions of higher learning other than cognitive entry characteristics and semester examination scores. These variables or factors could be investigated to determine their relationships with CGPA. Finally, regular testing of students' ability should be encouraged since the use of formative tests (or semester examination) for diagnostic purposes seem to result in better cognitive achievement than when given as summative tests.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Alonge MF. Cognitive entry characteristics and formative evaluation as measures of academic performance among university undergraduates. *West African Journal of Educational Research*. 1986;1(1):103-107.
2. Adeyemi TO. Predicting students' performance in senior secondary certificate examinations from performance in the junior secondary certificate examinations in ondo state, Nigeria. *Multidisciplinary Journal of Research Development*. 2005; 6(3):74-85.
3. Bloom SB. in Rubin (Ed.). *Individual differences in school achievement. Facts and feelings in the classroom*. London: Ward Lock Educational; 1974.
4. Abadom GN. Effect of enhancement of cognitive entry characteristics on the predictive validity of a mathematics aptitude test. Unpublished Ph. D Dissertation, University of Ibadan, Ibadan; 1993.
5. Gbore LO. Cognitive entry characteristics, study habits and self-concept as predictors of academic performance in university undergraduate in South West, Nigeria. Unpublished Ph. D Thesis, University of Ado-Ekiti, Ado-Ekiti; 2006.
6. Alonge MF. Implication of probabilistic models of item analysis to educational evaluation. *Journal of Educational Research and Evaluation*. 1998;2:50-56.
7. Bajah ST. Correlates of students' extrinsic school environment factors with level of attainment in a standardized test of chemistry. *Journal of Science Teachers Association of Nigeria*. 1975;10(1).
8. Maynard RA, Murnane RJ. The effects of negative income tax on school performance: Results of an experiment. *Journal of Human Resources*. 1979;XIV(4):463-476.
9. Cronbach LJ. Further evidence on response sets and test design. *Educational and Psychological Measurement*. 1950;10:3-31.
10. Ojerinde A. Predicting academic success in school certificate examination from national common entrance examination scores. Unpublished Master's Thesis, University of Ife, Ile-Ife; 1975.
11. Allen JD. Grades as valid measures of academic achievement of classroom learning. *The Clearing House*. 2005;78(5):218-223.
12. Allen JD, Lambating J. Validity and reliability in assessment and grading: Perspectives of pre-service and in-service teachers and teacher education

- professors. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April; 2001.
13. Brookhart SM. *Grading*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall; 2004.
 14. Barnes S. A study of classroom pupil evaluation: The missing link in teacher education. *Journal of Teacher Education*. 1985;36(4):46-49.
 15. Cross LH, Frary RB. Hodgepodge grading: Endorsed by students and teachers alike. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, New York, April; 1996.
 16. Allen JD. Classroom management: Students' perspectives, goals and strategies. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada, April; 1983.
 17. Oosterhof A. Classroom application of educational measurement. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall; 2001.
 18. Lavin DE. The prediction of academic performance. New York: Russel Sage Foundation; 1965.
 19. Jasmine T. Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *Journal of Psychology*. 1999;133(3):263-271.
 20. Adewumi JA. Modes of common examination result as a predictor of performance in the WASC/GCE O' level examination. Unpublished Ph. D Dissertation, University of Ibadan, Ibadan; 1985.
 21. Fowokan OE. The relationship between the performances of students in mock and WASC agricultural science examination in schools in ogun state. Unpublished M. Ed. Thesis, University of Ibadan, Ibadan; 1987.
 22. Okwilagwe EA. A causal model of undergraduate students' academic achievement. *Journal of ICEE and NAPE*. 2001;1(1):1-13.
 23. Sells LW. The mathematical filter and the education of women and minorities. In L. H. Fox, L. Brodey, & D. Tobin (Eds.), *Women and the Mathematical Mystique* (pp.66-75). Baltimore: Johns Hopkins University; 1980.
 24. WAEC. The senior school certificate examination as a predictor of university performance. Completed Research projects (RPL/2/92); 1992.
 25. Agbonifo B, Dimowo F. Admission into social sciences: A case study of the predictive value of JME at the University of Benin. *Journal of Nigerian Educational Research Association*. 1985;5(2):1-10.
 26. Ajogbeje OJ. Cognitive entry characteristics and formative evaluation as a predictor of academic achievement in mathematics among polytechnic students. Unpublished M.Ed. Thesis, University of Ado-Ekiti, Ado-Ekiti; 1999.

27. Ajogbeje OJ. Cognitive entry characteristics and formative evaluation as predictors of academic achievement among polytechnic business studies students. *Journal of Educational Issues*. 2002;2(1):1-11.
28. Ajogbeje OJ. Cognitive entry characteristics and continuous assessment as predictors of academic performance among polytechnic engineering technology students. *The African Symposium: An Online Journal of African Educational Research Network*. 2005;5(1):39-45. Available: <http://www2.ncsu.edu/ncsu/aern/cognitiive.pdf>.
29. Gbore LO. Relationship between cognitive entry characteristics and the academic performance of university undergraduates in South West, Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*. 2013;3(1):19-25.
30. Ajogbeje OJ. Path-analytic model and the effect of some teaching strategies on variables affecting achievement in junior secondary school mathematics in ondo state. Unpublished Ph. D. Thesis, Ekiti State University, Ado-Ekiti, Nigeria; 2012a.
31. Ajogbeje OJ. Effect of formative testing on students' achievement in junior secondary school mathematics. *European Scientific Journal*. 2012b;8(8):94-105. Available: <http://www.eujournal.org/index.php/esj/issue/archive>.
32. Ajogbeje OJ. Relative contribution of cognitive entry qualifications and semester grades on academic achievement in mathematics among environmental studies students. *Journal of Education and Policy Review*. 2011;3:45-49. Available: <http://www.cenresinpub.org>.
33. Nwoji QJR. Evaluating the use of learning resources for primary science education: Implication for the learner. *STAN Annual Conference Proceedings*. 1999;245-249.
34. Ajogbeje OJ, Olagoke M. Achieving better performance in junior secondary school mathematics through the use of mathemagic. *International Journal of Advancement in Physical Sciences*. 2012;4(3):11-17.
35. Yoloye EA. Predictive validity of the JME for performance in university preliminary year. *ICCE Evaluation Report (University of Ibadan) ER6*; 1982.
36. Abdullahi A. A study of the predictive value of joint matriculation examination in selected school subjects. *Journal of Nigerian Educational Research Association*. 1983;3:29-34.

Ludmila Zemlyachenko,
*Federal State Budget Educational Institution
of Higher Professional Education «Mordovian State
Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev»,
senior lecturer, candidate of pedagogical sciences,
faculty teaching and art education*

Diagnostics the legal culture of younger schoolchildren

Abstract: This article is devoted to the evaluation of the effectiveness of legal education of younger schoolchildren. The author describes the methods and results of a study aimed at identifying the level of legal culture of primary school children.

Keywords: legal culture, legal education, schoolchildren, the criteria and levels of formation of legal culture.

Людмила Викторовна Земляченко,
*Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение «Мордовский государственный педагогический
институт имени М. Е. Евсевьева»,
доцент, кандидат педагогических наук, факультет
педагогического и художественного образования*

Диагностика правовой культуры младших школьников¹

Аннотация. Статья посвящена проблеме оценки эффективности правового образования младших школьников. Автором описаны методика и результаты исследования, направленного на выявление уровня правовой культуры учащихся начальных классов.

Ключевые слова: правовая культура, правовое образование, младший школьник, критерии и уровни сформированности правовой культуры.

Согласно официальным данным МВД РФ, ежегодно дети в возрасте от 10

¹ Работа проводилась при поддержке Министерства образования и науки РФ, в рамках проекта 2.1.1 Решение комплексных проблем по разработке и внедрению гуманитарных технологий в образовательную практику на базе научно-образовательных центров и научно-исследовательских лабораторий Программы стратегического развития МордГПИ на 2012-2016 гг.

до 14 лет совершают свыше 100 тыс. актов правонарушений, которые Уголовный кодекс трактует как преступления. В 2013 году их доля в общем количестве преступлений составила 6 % [1]. Одной из причин подобной ситуации является невысокий уровень социально-правовой культуры школьников, правосознание которых отличается отсутствием четкости представлений о правовых нормах, осведомленности в уголовном законодательстве, наличием затруднений при сопоставлении своего поведения и требований закона, неумением применения правовых знаний в конкретной ситуации, зависимостью правосознания от негативного влияния социума. В связи с этим особую значимость приобретает совершенствование системы правового образования, нацеленного на формирование правовой культуры подрастающего поколения, профилактику противоправного поведения среди детей, молодежи, и в целом, на укрепление правопорядка и законности. Данное направление в настоящее время выходит на общегосударственный уровень и предполагает объединение усилий различных ведомств по повышению уровня правовой культуры при ведущей роли системы образования. Статистика детской и подростковой преступности в РФ показывает, что увеличение количества правонарушений приходится на младший школьный и подростковый возраст (в 2012 году – 205670 преступлений) [2], что определяет необходимость ведения работы по правовому просвещению и профилактике правонарушений с начальной школы. Исследования психологов доказывают, что на данном этапе формируются и развиваются когнитивная, эмоционально-ценностная, мотивационно-потребностная, поведенческая сферы личности, отвечающие за формирование правовых знаний, установок и моделей правопослушного поведения. Одним из условий эффективности правового образования выступает его построение на диагностической основе. Систематическое изучение специфики правовой культуры младших школьников – необходимое звено целостного педагогического процесса, дающее информацию о реализации образовательных целей, имеющее существенное значение для программирования и регулирования гражданского становления личности, совершенствования процесса правового образования и профилактики правонарушений на последующих ступенях обучения.

Выявлению путей формирования правовой культуры младшего школьника посвящены экспериментальные исследования Е. А. Андреевой [3], С. В. Брыкиной [4], Н. Ю. Майданкиной [5], И. Н. Федоровой и др. Вопросы содержательного наполнения и организации правового образования на начальной ступени обучения раскрываются в работах В. В. Антонова, Т. В. Болотиной, Е. Г. Каширцевой, А. Ф. Никитина, Е. А. Певцовой, Я. В. Соколова, З. К. Шнекендорф, Н. И. Элиасберг и др. Анализ проблем правового образования показывает, что современная педагогическая практика испытывает острую необходимость в разработке объективных критериев и

показателей эффективности данного процесса, в частности, уровня сформированности правовой культуры, а также методики ее диагностики в младшем школьном возрасте. Основой для разработки критериального аппарата являются, прежде всего, планируемые результаты правового образования. В частности, в формулировках его целей чаще всего отражены прогнозируемые изменения личности обучающегося, такие как, формирование гражданственности, гражданской позиции, правового сознания и др. Зарубежный опыт гражданско-правового образования показывает, что конечным результатом процесса должны быть не только знания о человеке и обществе, но и определенные умения и качества, необходимые гражданину демократического государства: толерантность, критичность, конструктивность, умение принимать во внимание противоположные точки зрения при участии в дискуссиях; умение пользоваться гражданскими правами и понимать суть законов, быть инициативными и нести ответственность за свои поступки [6].

На наш взгляд, наиболее полно результаты правового образования могут быть выявлены при изучении правовой культуры, т. к. в структурном аспекте она представляет собой единство правовых знаний, убеждений и правопослушного поведения человека, дающих возможность проанализировать и оценить готовность личности к дальнейшему гражданскому становлению (Б. Т. Лихачев [7], О. Н. Богатикова [8], Н. Г. Левковская [9], Н. Ю. Майданкина и др.).

В ходе опытно-экспериментального исследования была определен критериальный аппарат, позволяющий изучить специфику правовой культуры младших школьников:

- *когнитивный* (знание общественных и правовых норм, правил поведения, в том числе, правил безопасной для себя и окружающих жизнедеятельности, основных прав, свобод и обязанностей школьника, сына (дочери), гражданина многонационального государства; понимание сущности общечеловеческих гражданских и нравственно-правовых ценностей, закона и законопослушания; осознание своих прав и обязанностей);

- *эмоционально-оценочный* (ценностное отношение к правам и свободам человека, морально-правовым нормам; наличие установки на законопослушное поведение, уважение чести и достоинства других людей, уважительное отношение к представителям разных национальностей; отрицательное отношение к нарушителям правовых и общественных норм);

- *поведенческий* (умения и навыки социально полезного и правопослушного поведения; осознанное выполнение обязанностей; сформированность качеств личности – ответственности, вежливости, дисциплинированности, толерантности; умений работать и сотрудничать в коллективе, реализовывать свои права и свободы, не нарушая прав и свобод других граждан).

Определение реального уровня правовой культуры осуществляется

через изучение сознания, чувств, поведения. Внешние ее проявления всегда обусловлены ситуацией и продиктованы желанием быть принятым в определенную социальную группу. Наиболее важными, но достаточно сложными для выявления и формирования являются внутренние основы правовой культуры – установки, ценностные ориентации, дающие постоянство поведенческих проявлений, устойчивость гражданской позиции личности. В связи с чем, получение достоверных результатов диагностики правовой культуры младших школьников обеспечивается соблюдением ряда условий.

Во-первых, в процессе планирования исследования и подбора пакета диагностических методик следует иметь в виду, что когнитивная составляющая изучаемого феномена сформирована у подавляющего большинства учащихся. Кроме того, ее изучение не представляет собой сложности, достаточно провести опрос, анкетирование, что позволит условно распределить учащихся по уровням сформированности правовых знаний.

Во-вторых, специфику эмоционально-оценочного критерия правовой культуры позволяет изучить комплекс психолого-педагогических методов, в основе которых – воздействие на эмоциональную сферу личности: чтение и обсуждение произведений русской и зарубежной художественной литературы (Л. Толстой «Правда всего дороже», А. Пантелеев «Честное слово», М. Зощенко «Не надо врать», «Золотые слова», сказки «Золушка», «Заколдованный мальчик», «Мальчик-с-пальчик» и др.), просмотр видеосюжетов, мультипликационных фильмов с последующим обсуждением поведения героев («И так сойдет», «Хочу бодаться», «Подарок для самого слабого», «Золотое перышко», «Ну, погоди!», «Белоснежка и семь гномов», «Красавица и чудовище», «Приключения кота Леопольда» и др.); цветопись настроения в ситуации нарушения прав человека («С помощью карандашей разного цвета изобрази настроение человека, с которым вежливы/невежливы, грубы»), рефлексивные методики по оценке и анализу собственного негативного поведения («Опиши, как ты себя чувствуешь, когда не соблюдаешь правила поведения, обижаешь кого-нибудь» и пр.); проективные методики («Сочини сказку «Мое настроение, когда я обижен», «Изобрази с помощью мимики и пантомимики, как чувствует себя человек, которого обидели», «Нарисуй настроение ребенка, у которого отобрали любимую игрушку»). Задача педагога на данном этапе – научить «проживать» переживания и обиды других, рефлексировать собственное поведение с точки зрения воздействия на окружающих, анализировать собственные эмоции в случае нарушения прав и свобод и понимать, что подобные эмоции возникают у всех.

В-третьих, наиболее сложным является изучение поведенческой составляющей правовой культуры. Во многих исследованиях ее диагностика осуществляется с использованием анкетирования, беседы, в связи с чем результаты являются поверхностными, необъективными. Наиболее информативными методами являются: наблюдение (включенное, открытое и

скрытое), которое можно организовать с помощью съемки полного учебного дня; изучение продуктов деятельности детей (письменных и творческих работ и др.); экспериментальные методы (создание воспитывающих ситуаций, ситуаций на моделирование поведения, организация социально значимых мероприятий «Акция милосердия», «Поможем природе» и др.). В младшем школьном возрасте материалом для изучения может служить характер поведения ребенка в игровой и трудовой, коллективной и индивидуальной деятельности, в общении с родителями и др.

В-четвертых, объективность и достоверность результатов диагностики обеспечивается участием в исследовании всех субъектов образовательного процесса: родителей, учителей, учащихся, психолога, социального педагога и др.

В-пятых, при подборе диагностического инструментария, обработке и интерпретации результатов исследования правовой культуры школьников сельской местности и города следует учитывать специфику влияния конкретного социума на личность. Так, в сельских условиях значительно проще изучить все компоненты правовой культуры в силу локальности среды, небольшого количества населения, большей открытости отношений, плотности общения учителя и учащихся.

В ходе изучения проблемы нами проведена диагностика правовой культуры младших школьников сельских и городских школ Республики Мордовия. В основу проведения исследования было положено предположение о том, что уровень правовой культуры городских младших школьников выше, чем в сельской местности. Основной задачей являлось проведение сравнительного анализа уровня и специфики когнитивной, эмоционально-оценочной и поведенческой составляющей правовой культуры детей младшего школьного возраста в селе и в городе.

Первый блок вопросов и заданий был направлен на изучение ее когнитивного компонента. Анализ результатов исследования показал достаточную информированность и городских, и сельских младших школьников о государственной символике, государственном устройстве, правах и обязанностях гражданина России. Несмотря на затруднения при раскрытии сущности прав и обязанностей, учащиеся привели достаточно обширный перечень личных, экономических, социальных, культурных прав (на достойную жизнь, труд, отдых, охрану здоровья, бесплатную медицинскую помощь, образование, жилье, творчество, участие в культурной жизни и др.), закрепленных Конституцией РФ, Конвенцией ООН о правах ребенка. Что касается обязанностей, то младшими школьниками осознается значимость выполнения обязанностей ученика (85 % респондентов), сына (дочери) (15 %); сохранения здоровья (20 %), саморазвития (5 %), соблюдения нравственных правил и общественных норм (5 %). Не остались без внимания младших школьников обязанности правопослушного гражданина государства – служить в

Армии (2 %), жить по закону (2 %), работать (2 %), принимать участие в выборах (1 %).

Подавляющее большинство учащихся городских и сельских школ знают правила поведения в школе, транспорте, общественных местах, правила общения со взрослыми, учителем, родителями, одноклассниками (уважение, вежливость, послушание, предупредительность, доброжелательность и др.). Значительная часть респондентов из городских и сельских школ осведомлена о том, к каким последствиям приводит регулярное нарушение правовых норм: наказание – 25 %, низкий уровень образованности – 35 %, исключение из школы – 35 %, изоляция от нормального общения и дружбы – 10 %, уголовное наказание – 10 %, штраф родителей – 10 %.

Анализ результатов анкетирования и сравнение между возрастными выборками показали, что уровень правовых знаний к 4 классу повышается, что, естественно, связано с организацией правового обучения и обогащением жизненного опыта детей. Сопоставление результатов исследования когнитивного критерия правовой культуры сельских и городских школьников показал, что он несколько выше в городе, что обусловлено более широкими социальными связями, богатством информационных источников, организацией целенаправленного систематического правового просвещения, частотой применения правовых знаний в различных жизненных ситуациях. На основании полученных данных выделено 4 группы учащихся, соответствующих 4 уровням сформированности правовых знаний: высокому, среднему, тревожному и низкому. Результаты представлены в диаграммах 1-2.

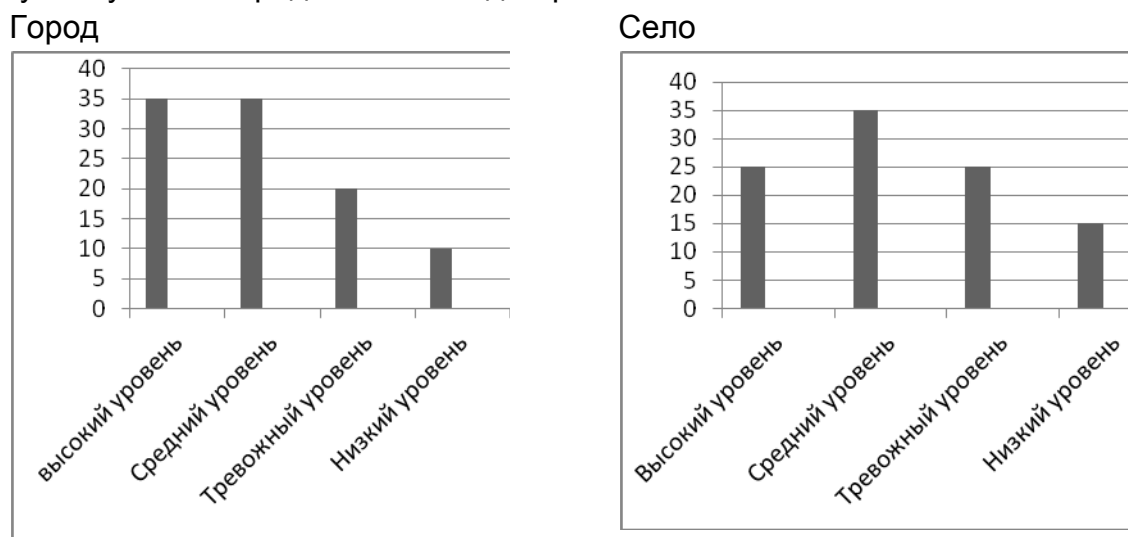


Рис. 1-2 Распределение младших школьников по уровню правовых знаний

В ходе исследования эмоционально-оценочного критерия правовой культуры нами использовался комплекс методов (анкетирование, наблюдение, беседа, тестирование). Для оценки эмоциональной составляющей критерия

детям было предложено просмотреть фрагмент видеосюжета на тему нарушения прав человека и изобразить свои эмоции, чувства с помощью различных цветов: темных – в случае возникновения отрицательных эмоций, светлых – позитивных эмоций. Также использовалась модифицированная методика «Лесенка», согласно которой на ступеньках лесенки (самые высокие ступеньки – позитивное оценивание поведения, самые низкие – отрицательное оценивание поведения) нужно разместить: ребенка, нарушающего правила поведения, права других детей; самого себя в подобной ситуации. Согласно результатам, около 90 % от общего числа опрошенных сельских и городских школьников отрицательно относятся к людям, нарушающим правила поведения. В случае же, если правила нарушил сам ребенок, 50 % учащихся объясняют это стечением обстоятельств, оценивая свои поступки субъективно, без определения собственной вины. У 25 % респондентов сформирована рефлексивно-аналитическая позиция: они обещают себе, «что так делать нельзя», «больше так не будут поступать». 25 % учеников не задумываются над данной ситуацией.

Среди мотивов правопослушного поведения имеют место как внешние («чтобы в жизни был порядок»), так и внутренние («...чтобы можно было сказать о себе, что ты культурный человек»). Учащиеся выделяют также следующие мотивы:

- нормативные («...чтобы всегда был порядок» (25 %), «люди должны соблюдать правила поведения» (25 %);
- потребность в признании, уважении («чтобы тебя любили и уважали» (25 %);
- желание избежать наказания («чтобы родители и учитель не ругали», «чтобы не сделали замечание взрослые» (35 %);
- желание соответствовать требованиям родителей («чтобы не расстраивать родителей», «у нас в семье все культурные и воспитанные») (5 %);
- стремление оптимизировать процесс обучения («чтобы была тишина на уроках и порядок на переменах», «чтобы на уроках было тихо, и всем было удобно работать») (15 %).

По отношению к представителям разных национальностей наблюдается некоторая тенденция проявления национальной нетерпимости: среднее, выборочное и приличное лишь внешне отношение к людям других национальностей у 20 % учащихся; отрицательное – у 5 %. 10 % детей отметили, что человек имеет право говорить на своем родном языке, иметь свою веру только в своей стране, 35 % младших школьников раздражает, когда говорят на другом языке, причем имеются ответы, отражающие ярко выраженное враждебное отношение к другим народам (10 %).

Анализ результатов позволил условно распределить учащихся по 4 уровням сформированности эмоционально-оценочного критерия правовой культуры: высокому, среднему, тревожному, низкому. Сопоставление результатов исследования эмоционально-оценочного критерия правовой культуры сельских и городских школьников показал, что он выше у сельских школьников. Результаты представлены в диаграммах 3-4.

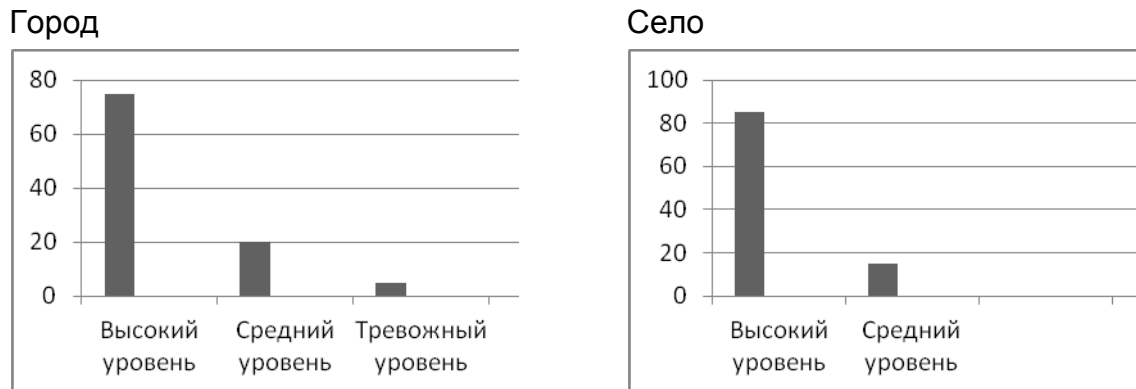


Рис.3-4 Распределение учащихся по уровням эмоционально-оценочного критерия правовой культуры

В процессе изучения поведенческого критерия правовой культуры использовались методы включенного наблюдения, беседы, экспериментальные методы создания воспитывающих ситуаций. Детям предлагалось смоделировать поведение при необходимости выполнения обязанностей ученика (выполнить домашнее задание), трудовых поручений учителя, защиты прав других детей и своих собственных прав. По результатам исследования выявлено, что большинство младших школьников занимают ответственную позицию при выполнении учебных и трудовых обязанностей, что во многом определяется авторитетом учителя, взрослого.

Особую группу составили ситуации на моделирование поведения в случае нарушения прав ребенка. В ситуации «Если ты видишь, что мальчик ударил девочку» 95 % учащихся предпочитают занять активную позицию – оказать помощь девочке. Такую же активность дети проявят в ситуации агрессивного в их адрес поведения одноклассника (65 %), причем у 60 % учащихся будет наблюдаться ответная агрессивная реакция.

Большинство учащихся (80 % опрошенных) не проявляют агрессии к своим одноклассникам и друзьям, 5 % дали ответы «редко», «иногда», 15 % ответили утвердительно. В ситуации, когда «не дают возможности

высказаться», активную уравновешенную позицию « Попрошу дать слово » займут лишь 5 % опрошенных, активную агрессию проявят 30 % детей. Это свидетельствует об отсутствии умений соблюдения прав и свобод человека в ситуациях моделирования и организации общения.

По отношению к взрослым младшие школьники вежливы в большинстве случаев, однако непреднамеренное нарушение личного пространства ребенка взрослым вызывает агрессивную реакцию. 35 % учащихся признали, что не всегда вежливы с родителями.

Учащимся была задана серия вопросов, касающихся отношения к спиртным напиткам и наркотикам как одной из причин совершения правонарушений. Подавляющее большинство (90 % сельских и городских школьников) осведомлены о том, что наркотики вредят здоровью и жизни. Вместе с тем, 25 % респондентов уже употребляли алкогольные напитки.

По результатам наблюдений, бесед с педагогами, анкетирования получены данные о противоправных поступках учащихся (таблица 1).

Таблица 1
Противоправные поступки учащихся начальных классов

| Противоправные поступки | Город % | Село % |
|---|--------------------|-------------------|
| Словесные оскорбления | 12 | 6 |
| Драки | 36 | 26 |
| Мелкие кражи, хулиганство | 12 | 4 |
| Грубость в общении с родителями | 35 | 18 |
| Нарушение дисциплины на уроках | 12 | 6 |
| Грубость в общении с незнакомыми людьми | 12 | 0 |
| Нарушение школьной дисциплины | 35 | 8 |
| Невыполнение домашнего задания | 20 | 10 |
| Обман | 28 | 16 |
| Курение | 25 | 23 |
| Прием алкоголя | 25 | 25 |
| Нецензурная лексика | 20 | 20 |
| Нарушение правил дорожного движения | 33 | 26 |

Исходя из данных таблицы, можно сделать вывод, что количество противоправных поступков учащихся городских школ несколько превышает аналогичные показатели учащихся сельских школ. Проявление правовой культуры в процессе моделирования поведения и деятельности младших школьников городских и сельских школ имеет следующие специфические черты:

- достаточная устойчивость отношения к учебной и трудовой деятельности;
- активность, содействие в ситуации нарушения прав других людей;
- агрессивность и враждебность либо пассивность и равнодушие при защите собственных прав;
- отсутствие устойчивой модели выстраивания отношений со сверстниками и взрослыми.

Результаты изучения поведенческой составляющей правовой культуры представлены в диаграммах 5-6.

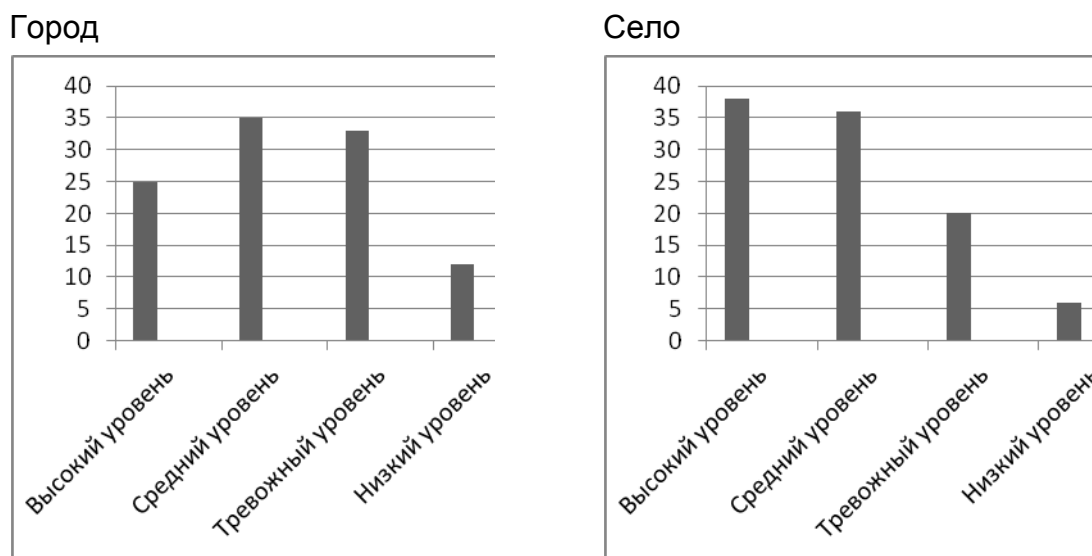


Рис. 5-6 – Уровень сформированности поведенческой составляющей правовой культуры младших школьников

Сравнительный анализ результатов учащихся сельских и городских школ показывает, что их расхождение наблюдается в показателях высокого, тревожного и низкого уровней: дети, проживающие в сельской местности, демонстрируют правопослушное поведение в 38 % случаев в отличие от городских школьников (25 %). В городе больше детей с тревожным уровнем поведенческого критерия (33 %) по сравнению с сельскими учащимися (20 %).

Обработка полученных результатов позволила выявить специфику правовой культуры учащихся начальных классов городских и сельских школ по уровням сформированности ее критериев. В сельской местности недостаточность правовых знаний компенсируется высоким уровнем эмоционально-оценочного и поведенческого критериев, что обусловлено влиянием специфических особенностей сельского социума на личность. В городских условиях формируется достаточная осведомленность о нормах права, правах и обязанностях детей. Однако, поведенческая составляющая

правовой культуры находится на среднем с тенденцией к низкому уровню.

Негативные проявления младших школьников чаще всего носят неопасные для общества формы, вместе с тем, перечень противоправных действий детей младшего школьного возраста расширяется к окончанию 4 класса и началу раннего подросткового возраста. Исследования показывают, что наличие устойчивых отклонений в поведении не типично для младших школьников. Однако некоторые из них следует рассматривать как предпосылку для дальнейшего приобретения ребенком антисоциального опыта, который в неблагоприятных условиях воспитания может привести к трудновоспитуемости и совершению правонарушений в будущем. На более старшей ступени обучения количество детей, имеющих достаточно серьезные нарушения норм правопорядка, увеличивается (15 % от общего количества учеников 5–6 классов).

Вышесказанное подчеркивает необходимость вдумчивого подхода к правовому образованию, совершенствования форм и методов правового просвещения младших школьников, их ориентации на практическое применение имеющихся знаний, формирования устойчивых мотивов и привычек правопослушного поведения.

Систематическое отслеживание уровня правовой культуры младших школьников является одним из условий эффективности правового образования, т. к. обеспечивает получение обратной связи, позволяет корректировать и конкретизировать задачи по каждому объекту диагностики, дифференцировать их отдельно для педагогов, родителей и самих учащихся, способствует достижению поставленных целей формирования правовой культуры с учетом требований общества и интересов личности.

Литература

1. Подросток и преступление [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mediaryazan.ru/articles/detail/180823.html>
2. Портал правовой статистики Генеральной Прокуратуры Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://crimestat.ru/10000>
3. Андреева Е. А. *Нравственно-правовое воспитание младших школьников*: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Андреева. – Казань, 2002. – 235 с.
4. Брыкина С. В. *Формирование правовых представлений младших школьников во внеурочной деятельности*: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. В. Брыкина. – Пенза, 2003. – 18 с.
5. Майданкина Н. Ю. *Педагогические условия формирования основ правовой культуры на начальных этапах становления личности (старший*

- дошкольный и младший школьный возраст): дис. ... канд. пед. наук / Н. Ю. Майданкина. – Ульяновск, 2004. – 231 с.
6. Мастыкина Л. Ю. Гражданское воспитание школьников в условиях региональной детской общественной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Ю. Мастыкина. – Смоленск, 2006. – 21 с.
 7. Лихачев Б. Т. Педагогика: учебник для вузов / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1993. – 528 с.
 8. Богатикова О. Н. Формирование правовой культуры младших подростков в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. Н. Богатикова. – Пенза, 2003. – 18 с.
 9. Левковская Н. Г. Формирование правовой культуры младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Левковская. – Волгоград, 2011. – 16 с.

Svetlana Korlyakova, North-Caucasian Federal University,
Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Professional Education, Doctor of Psychology,
Lyudmila Filimonyuk, North-Caucasian Federal University,
Professor of the Department of Pedagogy and
Psychology of Professional Education, Doctor of Education,
Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute,
Professor of vocational training,

Victoria Burljaeva, Nevinnomyssky State Humanitarian-Technical Institute,
Head of Department of Vocational Training,
Doctor of Social Sciences

Training of teachers in the system of additional education of high school

Корлякова Светлана, Северо-Кавказский федеральный университет,
профессор кафедры педагогики и психологии профессионального
образования, доктор психологических наук,

Филимонюк Людмила, Северо-Кавказский федеральный университет,
профессор кафедры педагогики и психологии профессионального
образования, доктор педагогических наук, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт, профессор кафедры
профессионального обучения,

Бурляева Виктория, Невинномысский государственный гуманитарно-
технический институт, заведующая кафедрой профессионального обучения,
доктор социологических наук.

Подготовка преподавателей в системе дополнительного образования вуза

Аннотация: Статья посвящена проблеме подготовки преподавателей в системе дополнительного образования. В публикации рассматриваются программы подготовки специалистов по дополнительным квалификациям «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы».

Ключевые слова: Дополнительное образование, профессиональная переподготовка, профессиональные компетенции, педагогическая деятельность.

Процесс исторического становления и развития системы дополнительного профессионального образования сопряжен с систематическим возникновением качественно новых предпосылок, тенденций и социально-экономических, политических и общепедагогических условий, обогащающих структурные компоненты системы дополнительного профессионального образования, что характеризует ее открытость и мобильность. Историю отечественной системы дополнительного профессионального образования можно описать как феномен, изучение которого дает возможность сформулировать концептуальные положения совершенствования современной системы дополнительного профессионального образования, ориентированного на создание ассоциаций и объединений, обеспечивающих преемственность дополнительных образовательных программ всех уровней и расширяющих спектр предоставляемых ими образовательных услуг.

В современных условиях реформирования высшего профессионального образования претерпевают изменения все компоненты изучаемой системы: от содержания образовательных программ и осуществления преемственности на всех уровнях высшего образования до изменений функций отдельных видов учреждений дополнительного профессионального образования. Недостаток финансирования, несовершенство законодательно-нормативной базы в области дополнительного профессионального образования обусловили некоторые кризисные явления в функционировании институтов повышения квалификации как отдельных самостоятельных юридических лиц. В настоящее время ВУЗы ведут широкую деятельность в сфере дополнительного профессионального образования, профессиональной переподготовки. Одним из важнейших элементов модернизации системы дополнительного профессионального образования в России является интеграция в европейское образовательное пространство, но с учетом особенностей собственной системы.

Так, в Европе востребованы и широко распространены краткосрочные программы повышения квалификации, более масштабные и серьезные программы профессиональной переподготовки и в особенности – программы с присвоением новой квалификации. В Германии, например, к таковым относятся программы MBA (Мастер делового администрирования – Master of Business Administration) [1].

Современные тенденции к повышению конкуренции на российском и международном рынке труда требуют от специалиста глубоких теоретических и практических знаний. Для успешного карьерного роста специалист должен постоянно заботиться о повышении уровня своей квалификации. В связи с этим одним из наиболее востребованных видов обучения является профессиональная переподготовка.

Профессиональная переподготовка – это получение дополнительных компетенций (знаний, умений, навыков, а также личностных качеств), необходимых для выполнения функций нового направления профессиональной деятельности или получения дополнительной квалификации. Данная форма обучения доступна лицам, имеющим среднее или высшее профессиональное образование, а также (с 1 сентября 2013 года) учащимся вузов и колледжей.

Программы профессиональной переподготовки разработаны Министерством образования и науки России в качестве альтернативы второму высшему образованию. Профессиональная переподготовка – возможность освоить новую специальность, это удобный, недорогой и, главное, быстрый способ получить второе образование, так как программа включает только профильные дисциплины. Этим она выгодно отличается от второго высшего образования, которое длится 3 года и более, значительно дороже и насыщено общими дисциплинами.

Как и в случае с программами основного высшего образования, поступая на специальности профессиональной переподготовки, можно выбрать любую форму обучения: с отрывом от работы (очное), без отрыва от работы (вечернее или дистанционное), с частичным отрывом от работы (заочное) и по индивидуальным формам обучения. Форму профессиональной переподготовки устанавливает учебное заведение в зависимости от сложности программы.

В каждой отрасли производства есть определенная специфика подготовки кадров. Например, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» реализует множество программ дополнительного профессионального образования. В частности, осуществляет подготовку специалистов по дополнительным квалификациям «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы».

Программа дополнительного образования «Преподаватель» предназначена для студентов и специалистов, не имеющих педагогической подготовки или опыта педагогической работы, призвана сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области педагогической деятельности. Структура дополнительной профессиональной образовательной программы включает в себя:

Профессиональный цикл (22 з.е.): 1.1 Общепрофессиональные дисциплины: Введение в педагогическую профессию, Возрастная и педагогическая психология, Педагогическая антропология, Теория и методика воспитания, Социально-психологический практикум, Основы коррекционной педагогики и специальной психологии

В результате изучения общепрофессиональных дисциплин студент должен:

знать: ценностные основы профессиональной деятельности в сфере образования; нормативно-правовые основы реализации педагогической деятельности и образования; сущность и структуру образовательных

процессов; особенности реализации педагогического процесса в условиях поликультурного и полиэтничного общества; тенденции развития мирового историко-педагогического процесса, особенности современного этапа развития образования в мире; методологию и методику педагогических исследований проблем образования (обучения, воспитания, социализации); теории и технологии обучения и воспитания ребенка, сопровождения субъектов педагогического процесса; закономерности психического развития и особенности их проявления в учебном процессе в разные возрастные периоды; закономерности формирования личности в процессе воспитания; особенности психосоциального развития детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей; способы профессионального и межкультурного взаимодействия с различными субъектами педагогического процесса; способы профессионального самопознания и саморазвития; особенности социального партнерства в системе образования;

уметь: системно анализировать и выбирать образовательные концепции; использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения различных профессиональных задач; учитывать различные контексты (социальные, культурные, национальные), в которых протекают процессы обучения, воспитания и социализации; учитывать в педагогическом взаимодействии различные особенности учащихся; формировать ценностно-смысловые ориентиры личности с учетом современных тенденций развития общества и государства; осуществлять педагогический процесс в различных возрастных группах и различных типах образовательных учреждений; организовывать инклюзивный образовательный процесс с учетом особых потребностей обучающихся; создавать педагогически целесообразную и психологически безопасную образовательную среду; бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса; управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров, координировать деятельность социальных партнеров; участвовать в общественно- профессиональных дискуссиях; использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования;

владеть: способами пропаганды значимости педагогической профессии для социально-экономического развития страны; способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.); способами осуществления психолого-педагогической поддержки и сопровождения; навыками формирования российской гражданской идентичности, целостного мировоззрения, толерантности; умениями сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном процессе; способами предупреждения девиантного поведения и правонарушений, способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; способами

установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды; способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды образовательного учреждения, региона, области, страны.

1.2. Специальные (профессиональные) дисциплины (12 з.е.): базовая часть: Методика обучения (предмета), Предметные технологии, Практикум; вариативная часть: История методики преподавания (предмета), Управление образовательными системами, Курсы по выбору.

В результате изучения специальных (профессиональных) дисциплин студент должен:

знать: содержание преподаваемого предмета; содержание и структуру учебных планов, программ и учебников образовательного учреждения (лицей, гимназии, школы, техникумы); требования к минимуму содержания и уровню подготовки учащихся по (предмету), устанавливаемые государственным образовательным стандартом; вопросы частных методик школьных курсов по (предмету); различные подходы к изучению основных тем учебных курсов, новые технологии обучения;

уметь: проектировать образовательный процесс с использованием современных технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям и особенностям возрастного развития личности; проектировать элективные курсы с использованием последних достижений наук; разрабатывать и реализовывать индивидуальные программы сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;

использовать в образовательном процессе разнообразные ресурсы, в том числе потенциал других учебных предметов; организовывать внеучебную деятельность обучающихся; организовывать работу по формированию педагогической компетентности родителей (законных представителей); разрабатывать и проводить различные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов программы, адаптируя их к разным уровням подготовки учащихся; ясно, логично излагать содержание нового материала, опираясь на знания и опыт учащихся; отбирать и использовать соответствующие учебные средства для построения технологии обучения; анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для построения собственного изложения программного материала; организовывать учебную деятельность учащихся, управлять ею и оценивать ее результаты; использовать сервисные программы, пакеты прикладных программ и инструментальные средства ПЭВМ для подготовки учебно-методических материалов, владеть методикой проведения занятий с применением компьютера.

владеть: способами проектной и инновационной деятельности в образовании; методами формирования навыков самостоятельной работы и развития творческих способностей и логического мышления учащихся.

Назначением дополнительной профессиональной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» является комплексная подготовка к педагогической деятельности в высшем учебном заведении на основе основной программы высшего профессионального образования. Сложность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она связана не только с компетентностью специалиста в той предметной области, которой занимается кафедра вуза, но и с его компетентностью в области педагогической деятельности. Предлагаемая программа призвана помочь специалистам сформировать общепрофессиональные и профессиональные компетенции в области педагогической, научно-исследовательской, инновационной, научно-методической, проектно-конструкторской, организационно-управленческой, социокультурной деятельности. В процессе обучения слушатели, кроме получения общепрофессиональных и специальных знаний, имеют возможность обмениваться опытом педагогической работы, оценить собственный стиль преподавания и общения со студентами [2].

Таким образом, профессиональная переподготовка дает возможность получить дополнительные знания в новом виде профессиональной деятельности, адаптироваться к новым социально-экономическим условиям, к международным требованиям и стандартам.

Список литературы:

1. Корлякова С.Г, Шацкая Е.Ю. Особенности системы высшего образования Германии // Вестник магистратуры. - 2014. - № 3 (30). Т. 1. - С. 67-69.
2. Филимонюк Л.А. Профессиональная компетентность будущего преподавателя вуза // Вестник Ставропольского государственного университета. - 2010. - № 71 (6). – С. 281-288.

Maksim Aleksandrovich Basin,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (TSPU),
Sergey Kurbanovich Khaidov,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (TSPU)

Psychological characteristics of marginal persons in difficult life situations

Максим Александрович Басин,
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н.Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого),
Сергей Курбанович Хаидов,
Тульский государственный педагогический университет
им. Л.Н.Толстого (ТГПУ им. Л.Н. Толстого)

Psychological characteristics of marginal persons in difficult life situations

Abstract: The article covers indicating personal characteristics of marginal personalities in difficult life situations getting services in Tula oblast social protection institutions and taking socio-dependent position associated with learned helplessness and hopelessness. The main research goal is to define psychological traits and their interrelation at this group's representatives. The marginal's generalized characteristics were identified: expressed subjective control level externality, failure-avoiding commitment, mental and physical resources presence for current problem situation changing and lack in psychological preparedness for their implementation. The scales on the subjective control level methods are shown to interrelate with the pessimism and social introversion scales and factors C, E by R. Cattell. Results allow developing recommendations on taking socio-dependant position marginal individualities' personal growth in difficult life situations.

Keywords: marginal personality, socially dependant position, difficult life situation, learned helplessness, learned hopelessness, locus of control.

Introduction. In the modern development of the Russian society still remain high tendencies to the emergence of families in difficult life situations (hereinafter FDLS) in it. According to the Federal Law #195-FZ of 10.12.1995 "Of the basis of social services for the population in the Russian Federation", a difficult life situation is a situation objectively violating citizen's vital activity (disability, inability of self-service because of old age, disease, orphanage, neglect, low income, unemployment, lack of fixed residence, conflicts and abuses in the family, loneliness, etc.) which he or she cannot overcome on their own [1].

A special place among FDLS is occupied by marginal families; the growth of marginal environment contributes to the rise in their number that is caused by: impoverishment of some part of the population, threat of social status loss, population's neuroticism, development of maladjustment, increase in morbidity and mortality. Marginal family is unable to solve its problems, constantly needs government assistance and, as practice shows, some of them do not want to change anything in their life in order to get out of this situation. Finally, this leads to the fact that this part of families becomes "social dependents" and considers normal the fact that the state continuously fills their material needs. Getting of assistance and benefits becomes the only way of survival for these marginalized families due to which they exist without any effort to change their life. This is the main difference between this type of families and other marginalized families and ones in difficult situations which understand their situation and strive for getting out of difficult life situations by all means. Members of such families often enlarge the criminal environment.

In this regard, the theory of learned helplessness became an important discovery. It makes clear the reasons causing difficulties of getting out of this marginal state. "Learned helplessness theory is the view that clinical depression and related mental illnesses result from a perceived absence of control over the outcome of a situation" (Seligman, 1975).

"Learned helplessness is formally defined as a disruption in motivation, affect and learning following exposure to no contingent (uncontrollable) outcomes. There are three crucial elements to its definition; contingency, cognition and behavior (Christopher et al, 1993)" [2].

Thus, the states of people experiencing depression, passivity or increased aggressiveness and being in difficult life situations can also be explained in terms of learned helplessness or the theory of learned hopelessness.

"When a person holds these two expectations – that bad things will happen and that there is nothing one can do about it – he or she becomes hopeless, and it is the hopelessness that is the immediate cause of the depression" [3].

Thus, in sociology, the marginality is understood as a state of being partially inside a social group and partially outside it [4]. I.P. Popova gives more detailed characterization of marginality. According to her, the marginality is a state of groups and individuals in a situation that forces them under the influence of external factors associated with the sharp socio-economic and socio-cultural restructuring of the society in general in order to change their social position and leads to a significant change or loss of previous social status, social relationships, social environment as well as the system of value orientations [5].

According to S.N. Melnik, the "marginality is a state of an individual or a group occupying an intermediate position between certain social groups or extreme position in society that leads to incomplete data included in the social formation, alteration or loss of previous social status and that is accompanied by a change in the value-normative attitudes and behaviors of the individual" [6].

In psychology, the personality's marginality is seen as "...a personality whose strong, unambiguous, coherent system of social identities and values has not been formed, whereby, as expected, a marginal personality has been experiencing cognitive and emotional problems, difficulties, internal discord. R. Park (Park, 1932) introduced

the concept of marginal personality; later, E. Stonequist (Stonequist, 1960) developed it and considered the “cultural” and “racial” marginality” [4].

In the European approach, according to the study conducted by S.N. Melnik [6], a range of content of the personality’s marginality is greatly extended where it is also distinguished along with the cultural marginality: structural, ideological marginality and marginality of a social role.

Marginalized families and their individual members with “socially dependent orientation” are the most close to the characteristics of the structural marginality. They are characterized by such socio-psychological indicators as: depersonalization (destruction of human personality) caused by declassing along with the destruction of the former way of life; dominance of survival instincts; regressivity of the cultural norms of behavior; growth of aggression and desire for revenge to society. In such families focus on external control may predominate that is associated with the Rotter’s ideas (Rotter J.B.) [7].

Some articles also confirm the fact that “individuals who are perceived as having poor coping strategies are most likely to be extrinsically motivated and report more symptoms of depression and anxiety” [8].

In value orientations the leading ones are egalitarian values; desire to enrich themselves at the expense of others; the spirit of greed, money-grubbing, opportunism is typical; a strong motivation to justify anti-social behavior is formed.

Methods. In order to identify the psychological characteristics of marginal personality in a difficult life situation getting services in the social security institutions of the Ministry of Labor and Social Protection of Tula oblast, a psychological research was conducted using the following procedures:

- 1) Test "Study of the level of subjective control" by J. Rotter (LSC);
- 2) 16 Personality Factors Questionnaire by R. Cattell Form C (105 questions);
- 3) A standardized multivariate method of personality study (SMMPS) by L.N. Sobchik;
- 4) Achievement motivation questionnaire (A. Mehrabian);
- 5) Lüscher color test;
- 6) Semi-structured interview with experts of social institutions.

In the article the results upon the SMMPS and R.Cattell’s techniques are not interpreted as they will be published later. However, correlative data are given.

Such methods of mathematical statistics as Spearman correlation analysis have been used to process the results.

The study has involved 509 respondents receiving social services in Tula oblast social protection institutions including 60 men and 449 women. Analysis of differences by gender and age characteristics has not been performed.

Respondents were selected according to the following complex characteristics of marginality: unemployed ones (having jobs they do not want to get a job) or ones having non-permanent job; receiving permanent social benefits; lack of complete set of documents; declaring the desire to change something to improve their social and economic status.

Main body. The aim of study by the Lüscher’s method was the definition of mental stress productivity and purpose towards the activity of action as factors causing

possibilities of independent way out of a current difficult life situation.

The level of standard deviation (SD) is at the point of 3.9 stens that corresponds to the average level of unproductive mental stress. This suggests that respondents manage to do their jobs within the average prevailing requirements. In habitual surroundings, they can go from work to rest and back again, from one activity to another without significant difficulties. In case of necessity, they can overcome fatigue by an effort but, after that, a long "tail" of reducing working capacity can be traced in their affairs and well-being. To preserve the health and working capacity, they require relatively clear subjective division of work and leisure.

Vegetative coefficient (VC) equal to 4.1 stens suggests the possibility of optimal mobilization of physical and mental resources, the purpose for the active action. In an extreme situation, it is most likely high speed of orientation and decision-making, feasibility and success of actions.

Thus, in this category of respondents there are mental and physical resources to actively and independently take action to overcome a current difficult life situation (DLS). The average level of unproductive mental stress with a clear subjective division of work and rest does not prevent active and independent actions.

The study on the LSC method of J. Rotter has been performed to determine the representations of the person of responsibility for the current DLS. The following results are obtained:

On the scale of "general internality", 4.4 stens are received indicating an external locus of control. Respondents do not see the connection between their actions and the meaningful events of life, do not consider themselves to be able to control this connection and they believe that most of the events and actions are the result of chance or the actions of others.

The scale of "internality in achievements" is expressed at the level of 5.2 stens indicating an external locus of control. Interviewed people attribute their success, achievement and joy to external circumstances – good luck, good fortune, or the help of others.

Results of the scale of "internality in failures" correspond to 4.5 stens. This indicator is in the externality area and it is evidence of the studying sample's tendency to ascribe the responsibility for such events to other people or to consider these events as a result of bad luck.

The data of the scale of "internality in family relations" are characterized by 5.1 stens testifying to an external locus of control. According to this criterion, respondents do not blame themselves but their partners. They see them as a cause of significant situations arising in their family.

On the scale of "internality in productive relations", it is received 3.8 stens signifying the propensity of respondents to attribute more importance to external circumstances such as administration or co-workers as well as good or bad luck that also points to the expressed externality.

Scores of the scale of "internality in interpersonal relations" correspond to 4.8 stens. It points to the respondents' inability to actively form their social circle and their tendency to consider their interpersonal relationships as the result of their partners' activity. All this testifies to the externality.

The final scale of "internality in health and disease" is expressed by 4.6 stens

(externality). Participants of this sample believe health and illness to be a result of a chance and they hope the recovery to come as a result of the actions of other people, first of all, doctors.

The obtained results are presented in Figure 1.

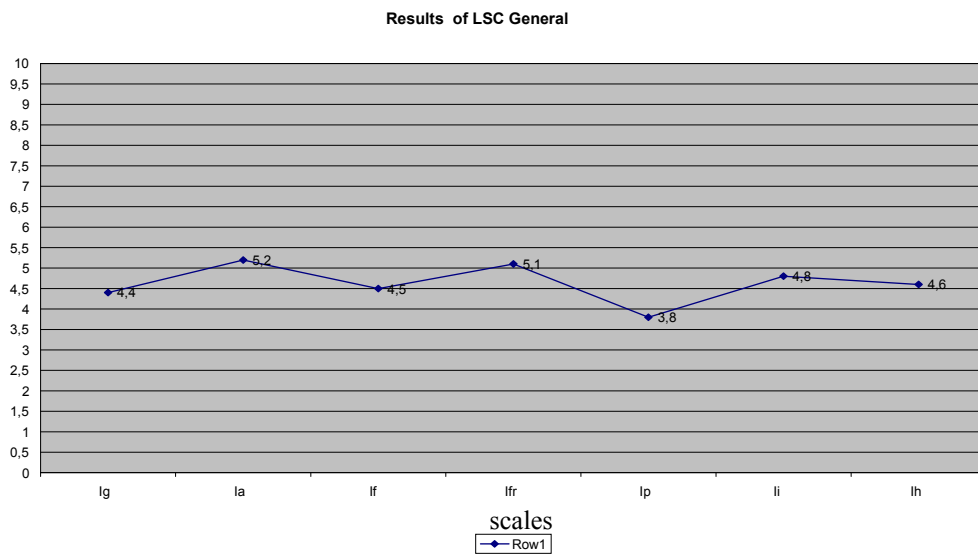


Figure 1. Results of the level of subjective control over the entire sample

Thus, the results of the research of J. Rotter's LSC show a general externality of the sample studied on all seven scales. The biggest externality is expressed in terms of "general internality", "internality in failure", "internality in productive relations."

The attribution of responsibility for a current difficult life situation to external factors allows respondents to relieve themselves of the responsibility and to rationalize their inaction in changing the situation that stimulates their dependent position manifested in the demand of the assistance from the state or other social and welfare services as an external factor capable to minimize existing difficulties in life. Such services are not considered by these citizens as additional resources helping to overcome the crisis in order to change it into a stable positive direction but they are perceived as a final result of a way out of the crisis situation.

Spearman correlation analysis revealed the following correlations:

Scales of internality in achieving, internality in failures, internality in family relations, and internality in productive relations have a positive correlation with the scale of the general internality. Increased externality on the scales listed above leads to the increased total externality that is why these scales are crucial in the externality level.

The scale of internality in failures has a positive correlation with the scale of internality in family relations. The higher externality in failures, the greater responsibility for these failures is placed on spouses and other family members.

The scale of internality in achieving has a positive correlation with the scales of internality in failures and internality in family relations. At the same time, achievements are studied as a result of a family partners' action and as a result of good luck.

The scale of internality in family relations positively correlates with the scale

of internality in interpersonal relations. We can talk about the fact that respondents mostly see interpersonal relations as well as family relations as a result of the activity of their partners in dialogue. The higher externality on any of these scales, the more inability to form one's social circle is that leads to the closure in oneself, the negative atmosphere in the family and the impossibility to find a way out.

The scale of "internality in health and disease" positively correlates with the scale of internality in interpersonal relations. The higher externality in one's health, the higher requirements to others in the respondents' health and shifting responsibility for it on them are.

The correlation analysis of the results of J. Rotter's LSC is presented in Table 1.

Table 1.

Range Spearman correlation on the J. Rotter's method "Level of subjective control"

| | LSC Ig | LSC If | LSC Ia | LSC Ifr | LSC li | LSC lh | Cattell C | Cattell E | SMMPS scale Individual |
|---------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------|---------------|---------------|---------------|------------------------|
| LSC Ia | 0,6 P 0,01 | | | | | | | | |
| LSC If | 0,5 P 0,01 | | 0,3 P 0,01 | | | | 0,3 P 0,01 | 0,3 P 0,01 | |
| LSC Ifr | 0,3 P 0,01 | 0,6 P 0,01 | 0,5 P 0,01 | | | | | | |
| LSC Ip | 0,4 P 0,01 | | | | | | | | |
| LSC li | | | | 0,3 P 0,01 | | 0,3 P 0,01 | | | |
| LSC lh | | | | | | | | | |
| LSC Ig | | | | | | | | | -0,3 P 0,01 |

In its turn, it can be interpreted as an unwillingness to take any drastic changes in the life on their own. As a result, there is a need to find a protector, an assistant, a supporter that causes of the call to services of the social assistance. However, as we pointed out above, the help and support provided by representatives of social services is perceived as a result of independent actions and consequently the entire responsibility for their own destiny passes on to the various services which provide social assistance.

According to the results of semi-structured interviews with experts of social institutions, it was determined that this category of marginal individuals with dependent focus in the past had the experience of self-established way out of, in their opinion, difficult life situations which was negative, in its turn. The reasons for unsuccessful way out of difficult life situations by respondents were various external factors (for

example, prohibitions by close people in childhood, physical and moral violence, drinking husband, incompetent bosses, false friends, and poor material and living conditions, etc).

All together it helps to create the motivation for avoiding failures, i.e., according to the ideas of this category of citizens, it is better to do nothing in order not to be the reason of a negative result. They see the further change in the situation only as call for help to public and charitable structures where they can really receive (or have already received) the material and social assistance and on which the responsibility for the final result is shifted. In its turn, according to the socio-psychological mechanisms, public and charitable structures providing social care reinforce and perpetuate its dependent behavior in this category of the population.

LSC on the scale of internality in failures correlates with the scale of emotional instability-stability by the R. Cattell's method. The greater level of externality in failure, the higher level of emotional instability is which is expressed in impulsivity, emotional instability, variability of mood, susceptibility to the influence of feelings, irritability, instability of interests, low tolerance for frustration.

LSC on scale of internality in failures correlates with the subordination–dominance scale E on the R. Cattell's method. The higher level of dominance, the higher level of externality in failures is. The dominance level is characterized by qualities such as stubbornness, willfulness and proneness to conflict. People at this level do not recognize the external authority and often rebel.

The scale of general internality has a negative correlation with the scale of individuality on the SMMPS method.

Protective mechanism corresponding to this scale of SMMPS is an intellectual reprocessing while transforming anxiety, going away to the world of dreams and fantasies.

Thus, these correlations show that people are not reflecting on their failures; and their cause can consist in the personal qualities which are expressed in these scales on the R. Cattell's method. For example, irritability and instability of interests prevent people from achieving positive outcomes that assigns as a failure strategy. At the same time, the qualities of stubbornness and insensible rebellion make it impossible to review inefficient patterns of behavior and make them resistant. At the same time, responding of frustration situations happens outside that increases the inefficiency of behavior leading to the intensification of the conflict with society and the transfer of responsibility for one's own failures on external factors. When semi-structured interview, experts point to specific customers' phrases testifying to their externality, "What can I do if the administration does not help me!", "Circumstances are stronger than me!", "Relatives turned away from me", "I came to you for help but you gave me only diapers...", etc. Using the protective mechanism of intellectual reprocessing, these personalities go away from the real problems into the world of dreams and fantasies. Experts of social protection institutions during semi-structured interview recorded frequent clients' expressions describing their high level of imagination, dreaming of being cut off from an objective reality. For example: "I'll sell a kidney and buy a house...", "With the maternity capital I'll buy a house in the South, will acquire household effects and will be selling eggs, milk and other products on the road to truckers...", "My husband promised to give up drinking, so I'll stay with him" etc.

The research on the method of "Study of achievement motivation (A. Mehrabian)" was conducted to identify the desire for self-dependent change of a current difficult life situation.

The result on this method is the index equal to 121.3 points that indicates to the domination of the desire to avoid failures.

Mehrabian K – 0.3 R 0.01 SMMPS sc Pessimism

Mehrabian K – 0.3 R 0.01 SMMPS sc Social introversion

The correlation analysis showed that achievement motivation had negative correlation with the pessimism SMMPS scale. This indicates that increasing level of commitment to the failure avoidance leads to lowering level of pessimism intensity. Indeed, high index on the SMMPS scale points to a character accentuation on hypotemic (hyposthenic) type that is associated with a possible depressive reaction within adaptational syndrome to the problematic situation. Protective mechanism in such a group of individuals is the rejection of self-realization and enhanced control of consciousness. Such individuals have a tendency to rely on the fate rather than to try to influence it and they lay the role of the victim on themselves. While semi-structured interviewing, experts of social protection institutions note their clients' typical expressions such as "it comes out spontaneously...", "how things will go...", "if my luck changes...", "I was never lucky..." etc.

Correlation analysis showed that achievement motivation has a negative correlation with the SMMPS scale of social introversion. This indicates that increasing level of commitment to the failure avoidance leads to reducing the passivity of a personal position.

Increased rate on this scale (59T at a normal rate of 55T) indicates isolation, shyness, personal feelings about difficulties in establishing relationships and interpersonal conflicts. Inertia in decision-making, selectivity as well as narrowing of the scope of interpersonal contacts naturally leads to a desire to avoid any changes including ones of their social positions.

Thus, people's behavior is characterized by a desire for failure avoidance, a tendency to depressive states caused by the subjective feeling of inability to independently change their own destiny and the delegation of these powers to the people around them. They often assume the role of victim and they are satisfied with it that allows them to strengthen their belief in the impossibility of any improvement.

Results. The study results' analysis of the psychological characteristics of personalities in difficult life situations receiving assistance in social protection institutions of Tula oblast allows making the following conclusions:

Presence of mental and physical resources to actively and independently take actions to overcome a current difficult life situation.

Intensity of total externality; transfer of responsibility for the current difficult life situation to external factors.

Domination of the desire to avoid failures.

Weak reflection of their failures' reasons. Responding of frustration situations outside; transfer of responsibility for their own failures to external factors.

Tendency to depressive states; taking on oneself the role of "victim."

REFERENCES

1. Great psychological dictionary, 2007. Ed. By B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. SPb: Praim-YEVROZNAK, pp: 672.
2. Aamna Saleem Khan, 2011. Effects of School Systems on Locus of Control. Language in India, 11:9 September 2011. Date views 05.06.2014 www.languageinindia.com/sep2011/amanalocus.html
3. Bootzin Richard R., Acocella Joan Ross, Alloy Lauren B., 1993. Abnormal psychology. Current perspectives. McGraw-Hill, Inc., pp: 588.
4. Basin M.A., Khaidov S.K., 2013. Dependent personal position of marginalized women in difficult life situations as a negative factor of the child's socialization. Proceedings of the 1st International Theoretical And Practical Conference. Mental deprivation of children in a difficult life situation: educational technologies of prevention, rehabilitation, maintenance. Collected scientific papers. Date views 05.06.2014 psyjournals.ru/childdeprivation/issue/.
5. Popova I.P., 1996. Marginality: Sociological Analysis. M, pp: 30.
6. Melnik S.N., 2003. Sociological analysis of marginality in the social structure of modern Russian society: on the example of Primorsky Krai. Ph. D. thesis, Vladivostok, Russia.
7. Nunn, G. D., Nunn, S. J., 1993. Locus of control and school performance: Some implications for teachers. Education, 113, pp: 636–640., www.questia.com/PM.qst?a=o&se=gglsc&d=5000224082 Retrieved September 29, 2009.
8. Adrienne D. Gilmore, G. Solomon Osho, Angela B. Heads, 2013. Stress, Anxiety, Depression and Psychological Responses Among African Americans: Empirical Investigation And Coping Strategies. American Journal of Health Sciences – Third Quarter 2013, 3(4). Date views 05.06.2014 www.journals.cluteonline.com/index.php/AJHS/article/view/8008/8062.

Savchyn Myroslav,

Drogobych pedagogical university

Professor, Doctor of Psychology Sciences

Fundamental spiritual abilities of a personality

Abstract: Fundamental spiritual abilities of a personality to believe, to love, to do good and to struggle with evil, to create freedom and responsibility determining the human spiritual potential are characterized.

Keywords: responsibility, belief, goodness, spiritual abilities, human spiritual potential, love, evil, freedom.

Савчин Мирослав,

Дрогобицький педагогічний університет,

професор, доктор психологічних наук

Фундаментальні духовні здатності особистості

Анотація: Охарактеризовано фундаментальні духовні здатності особистості вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу і відповідальність, які сукупно визначають духовний потенціал людини.

Ключові слова: відповідальність, віра, добро, духовні здатності, духовний потенціал людини, любов, зло, свобода.

Аналіз автентичної духовності та духовної сфери особистості в контексті духовної парадигми психології [2;3;5;7-11] дозволив виділити фундаментальні здатності, в яких виявляється духовна природа людини. До них віднесені такі здатності: 1) вірити; 2) любити; 3) творити добро і боротися зі злом; 4) творити свободу та відповідальність.

Здатність вірити. За своєю суттю віра – це згода нашого розуму на істину, навіяну нам „згори”, коли людина пізнає вічні факти та вічні істини буття. Віра – це упевненість у речах невидимих (ап.Павло). Людина вірить у безсмертя душі, її вічне життя, незнищенність творінь людського духу, у розвиток і збагачення духовного життя. Онтологічними проявами трансцендентної віри в Бога є: 1) діалог людини з Богом під-час молитви, літургії, сповіді; 2) відкриття людиною Бога в собі („зустріч” з Іншим, звернення до Іншого, прийняття Його як „шляху істини та автентичного життя”); 3) любов до Бога і бажання цілковитої

єдності з Ним, дологічне (позалогічне, надлогічне) волевиявлення; 4) обожнення людини (оволодіння духовними чеснотами).

Здатність любити. Любов — єдинопродуктивна, правильна і розумна основа людських стосунків (Е Фромм). У ній людина знаходить своє справжнє Я, реалізує свою істинну природу[1;2;3;5;6;7;9;]. Тільки в любові відбувається гармонійний зв'язок людини зі світом, бо її власна цілісність, індивідуальність повністю зберігається, не руйнується конвульсивними реакціями. Любов - царська дорога до іншої людини.

Духовна любов має три ознаки: вона всеосяжна, вічна, рівна до всіх, людина відмовляється від ствердження власної абсолютності, вихід із себе, визнання центру в Іншому. Лише духовна любов може любити тих, хто нас скривдив, щиро радіти і дякувати Господові за успіх того, хто нас образив. Примирення з ворогами, опонентами, недругами — не тільки примирення між людьми, а й внутрішнє синергетичне єднання сил особистості, до цього часу відштовхуваних. Любові не існує поза свободою, навпаки, справжнє значення свободи усвідомлюється лише в любові.

Здатність творити добро для себе, для рідних, для загального блага та боротися зі злом. Необхідність творити людиною добро зумовлено основною суперечністю світу – протиставлення добра і зла, любові та ненависті, вічного (живого) й минушого (смертного) [2;3;6]. Справжнє творення добра – це жертвування чимось своїм: добробутом, комфортом, відкладанням виконання своїх справ на пізніше, жертвування сном, спокоєм тощо. Творення людиною добра сповнює її духовним здоров'ям, породжує нову реальність, в якій гармонійно поєднано земне й небесне.

Творення добра невіддільне від боротьби зі злом. Складність цього завдання для людини зумовлена складним змішанням добра і зла. Зло – навмисне, свідоме заподіяння іншому шкоди, страждань. Воно породжує негативні стани людини і забирає сили, отримуючи в інших людей негативну оцінку та осуд. Головна суперечність в житті людини полягає в тому, що ми не можемо жити без добра, і одночасно постійно не можемо жити у злагоді з ним. Проста наявність зла вже викликає в неї страждання і огиду та змушує її щиро благодіяти. За своєю суттю зло – це страждання, позбавлення себе справжніх задовольень та свободи, переживань моральної провини.

Для пересічної людини складною, а інколи не розв'язаною, є духовна, моральна та чисто психологічна проблема любові до ворогів. Справді духовна особистість веде постійну боротьбу з лиходіями не як з особистими ворогами, а як з ворогами справи Божої на землі. Чим менше особистої ворожості в душі і чим більше людина внутрішньо пробачила своїх особистих ворогів, з якими вона веде боротьбу, тим ця боротьба буде духовно гіднішою і життєво доцільнішою.

Виділено умови духовної допустимості зовнішнього активного опору злу, навіть з допомогою фізичної дії: 1) наявність справжнього зла, а не подоби його чи тіні, не примари, не зовнішнього "лиха" і "страждання", не помилки, не слабкості, не хвороби нещасного страждальця; 2) автентичне (адекватне) сприйняття людиною зла, що творить зловмисник, але не його прийняття. Для цього треба володіти спокійним серцем та світлим розумом; 3) наявність у душі суб'єкта протидії злу справжньої любові до добра та ненависті до зла. Справжній опір злу не зводиться до його осуду і не завершується простим його запереченням. Воно ставить людину перед питанням про життя і смерть, вимагаючи від неї відповіді: чи варто їй жити за наявності зла. Постає проблема – як сама людина буде жити після того, як не буде цієї перемоги над злом; 4) наявність в душі суб'єкта стійкої волі покращувати світ, боротися зі злом. Здоровий дух не може не брати участь на стороні добра. Він не може не любити, не вирішувати і не напружуватися, сприяючи добру і перешкоджаючи злу 5) проблема опору злу з допомогою зовнішньої дії виникає і правильно ставиться тільки тоді, якщо внутрішня самонастанова і психічне змушування (прохання, переконання, молитва за нього) виявляються безсилями утримати іншого від зlodіяння.

Отже, боротьба зі злом – це велике випробування для людини, в якому загартовується і мудрішає її дух. Зрозуміло, що для духовно слабкої людини таке випробування може перетворитися на непосильну спокусу, що призводить її до покірності злу. Якщо творення добра – це ствердження живого і справді вільного буття, то творення зла – заперечення духу і творення небуття. Духовне діяння не віднімає сили, а, навпаки, відновлює їх, високо підносить людину. Причина добра – це живе знання, причина зла – незнання. Корінь і початок зла залежить від вільного вибору людини. Зло спотворює людину як образ Творця. Добро завжди пов'язане з любов'ю, жертвою, нетлінною свободою та автентичною відповідальністю. Навпаки, зло – це нелюбов, роз'єднаність, це не жертва, а вигода, егоїзм, себелюбство, це тлінна свобода вибору без особистої відповідальності. Здатність творити добро невіддільна від здатності любити.

Творення свободи та відповідальності. Традиційні трактування свободи як усвідомленої необхідності, свободи вибору є обмеженими. Свобода як вибір відразу обмежує і не залишає для людини простору вільного діяння. Людина – вільна істота лише в плані адаптації до умов існування: свобода – ніщо інше як усвідомлена і прийнята необхідність.

У філософії[1;4] констатується, що свобода як усвідомлена необхідність має два аспекти – зовнішню і внутрішню необхідності – виконання свідомо узятото на себе обов'язку (насамперед обов'язку перед вищими цінностями).

Але важливо відрізнати виконання обов'язку, свідомо узятото на себе внутрішньо вільною і відповідальною особистістю, від поведінки, зумовленої конформізмом, підпорядкуванням, навіюванням, моральним тиском, страхом покарання чи осуду. Людина часто прагне до формальної, пустої, безпредметної свободи.

Від людини залежить, як вона використовуватиме свою свободу. Свобода тільки заради свободи веде до відсутності будь-яких обов'язків і зобов'язань, що в результаті породжує відчуття порожнечі. Поставши наодинці зі своєю свободою без внутрішніх орієнтирів (духовних, моральних, соціальних та психологічних цінностей та ідеалів) для прийняття рішень, людина переживає тривогу і страх, бо потрапляє у владу сліпого випадку, стає заручником обставин. Одночасно існує й інша небезпека: людина може розгубитися серед різноманіття інтересів та можливостей і стати безпорадною перед важкою проблемою вибору.

Коли ж людина хоче якнайкраще використовувати свою свободу, вона віддає її в обмін на сенс ситуації — відмовляється від свободи, роблячи вибір на користь сенсу [9], стає віжповідальною. Завдяки цьому порожнеча «свободи від» перетворюється на повноту «буття для». Негативний аспект замінюється позитивним: свобода наповнюється сенсом, яким є відповідальність.

Бути справді вільним — значить діяти відповідно до власного буття, до своєї природи, не йти за зовнішніми, минулими, швидкоплинними імпульсами. Свобода особистості — це її самоподолання як необхідності, що творить себе, протиставлення її собі і подолання цієї даності.

Для людини справжньою свободою є свобода трансцендентної природи. Володіти автентичною свободою — означає бути образом і подобою Бога, синергетично поєднувати протилежні теоденції внутрішнього світу та життя. Існують три принципово різних, відмінних одна від одної, хоча природно взаємопов'язані типи свободи. По-перше, це свобода волі як властивість людини, завдяки якій вона може визначати свою позицію щодо добра і зла, наскільки вона їх бачить. По-друге, це свобода дій, реалізація у своєму житті добра чи зла. Одна справа, що я орієнтуюся в посталому переді мною добром і злом, визначаю своє ставлення, роблю вибір щодо добра і зла, і абсолютно інша справа, коли я цей вибір хочу здійснити у практичному житті. Особистість глибоко вірить у необхідність дотримання справедливості. Люди завжди були згодні в тому, що не слід ставити на перше місце самого себе. Егоїзм ніколи і ніде не вважався позитивною якістю. Кожна людина відчуває на собі сильний тиск цього закону, правила, що не в змозі пережити, що хтось порушує його. Вона намагається покласти відповідальність за порушення на когось або на щось інше. Одночасно, окрема людина не веде себе так, як хотіла б, щоб

поводилися інші люди з нею. Для цього вона використовує безліч різних пояснень та оправдань. Так, погану поведінку люди пояснюють втому, стурбованістю, голодом, нестачею сил і часу, зайнятістю. Навпаки, свою моральну поведінку ми не пояснюємо зовнішніми причинами, а ставимо її виключно в заслугу собі.

По-третє, це духовна свобода, як влада людини над самою собою, причому не просто влада над самою собою, не просто сила волі, не стоїчна позиція, а володіння станом безпристрасності, коли людина не грішить, вміє утримуватися від гріха. Онтологічною суттю трансцендентної свободи є її незалежність від необхідності та свободи вибору. Отже, найбільша свобода – не бути здатним грішити, бути безпристрасним.

Найгостріше проблема свободи вибору постає перед людиною із суперечливими схильностями. Звичайна людина має свободу в її нижчій формі — свободі вибору між добром і злом, вона знає про свободу, але часто не знає і не має свободи. Людина як творець свободи і відповідальності повинна актуалізувати істинно потенційний сенс свого життя, який швидше можна знайти у світі, ніж усередині неї, ніж всередині своєї психіки. Цей сенс життя безумовний, адже охоплює навіть потенційний сенс страждання.

Отже, свобода людини полягає в тому, щоб: а) стати повноцінно розвиненою, духовною особистістю і припинити жити відповідно до зовнішніх принципів; б) здійснювати трансцендентацію, виходячи за межі себе, бути собою, відповідати за свій вибір перед собою.

Системний аналіз фундаментальних духовних здатностей особистості[9] дозволив дати визначення духовного потенціалу людини як сукупності її духовних, душевних (психічних) і фізичних сил та властивостей, що визначають її стосунки з Богом, людьми і світом та її життям. Людина з високим духовним потенціалом: 1) володіє догматичною свідомістю, в якій синергетично поєднано, з одного боку, живе знання Бога та вічності і, з другого, предметне знання світу цього. Її чистий розум просвітлений променями безпристрасного ума. Основним сенсом її життя є вдосконалення себе і світу. Вона постійно перебуває у пам'яті Божій, у її самосвідомості домінує зверненість до Бога, а не саму себе чи світ. У неї збігається особиста свобода та необхідність, яка полягає в реалізації Промислу Божого щодо людини та світу. Над нею не царює смерть і час. Вона прагне мати смиренне тіло, безпристрасну душу. У молитві, пості, смиренності, каятті, долає плоть (тлінність тіла і пристрастність душі) як все те, що перешкоджає дії в її душі Святого Духа; 2) постійно переживає реальність трансцендентного, містичну єдність з Божественною Благодаттю та духовні стани трансцендентної любові, свободи, стани безмовності, безпристрасності, правдивої чесноти, смирення та ін. 3) її життя спрямоване на перебування у

пам'яті Божій, перетворення його з тлінного у нетлінне, а її активність спрямована на вдосконалення себе, на творення добра для інших людей та поліпшення світу, втілення у світське життя віри, любові, свободи та відподалності. Вона безпристрасно бореться зі злом на землі.

Усі виділені духовні здатності особистоті перебувають у синергетичній взаємозумовленості та взаємозалежності. Врахування зазначених здатностей у психологічній практиці суттєво підвищує її ефективність, а у освітній діяльності виступає орієнтиром у процесі соціалізації дитини, підлітка, юнака та дорослого. Духовні здатності є фундаментальною умовою повноцінного функціонування усіх сфер суспільного життя.

Література:

1. Андреев Д.А. Роза Мира. — М. : Редакция журнала „Урания”. -1998. — 608 с.
2. Євдокимов Павло. Незбагненна Божа любов. / Пер. з франц. . — К.: ДУХ і ЛІТЕРА, 2004, 2004. — 132 с.
3. Катрій Ю. ЧСВВ. Перлини Східних отців /2-е вид., доп.. — Львів: Місіонар, 1998. — 344 с.
4. Лейбниц Г.В.Сочинение в 4-х томах. — Т.1: Пер. с нем. — М.: Мысль, 1982.- 636 с.
5. Матюша І. К. Духовність та її виховання у старшокласників / І. К. Матюша // Психологія та педагогіка. — 1998. — № 3. — С.164—170., 50—51.
6. Паїсій Святогорець: 3 болем та любов'ю про сучасну людину. Т.1. — Львів, „Атлас”, 2006. – 381 с.
7. Протопресвітер А.Шмеман. Євхаристія Таинства Царства. Второе изд. — М. Полоннин. — 304 с.
8. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. —224 с. — (Серія «Монограф»).
9. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: монографія / М. В. Савчин. – 2-ге вид., переробл. і допов. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
10. Савчин М.В. Методологеми психології : монографія / Мирослав Савчин. — К. : Академвидав, 2013. –224 с. — (Серія «Монограф»).
11. Флоренская Т.О. Диалог как духовно развивающее общение (диалоги-ческие принципы общения в работе учителя) // Учителю об экологии детства / Под ред. В.К.Панова, В.М.Лебедевой. — М.: Наука, 1992. — 136 с.
12. Швейцер А. Культура и этика. — М.: Прогресс, 1993. — 343 с.
13. Шпідлік Томаш, Гаргано Іночензо. Духовність грецьких і східних отців / Пер. з італ. Я.Приріз, Р.Паранько. — Львів: Свічадо, 2007. — 144 с. (Серія: Логос).

Wang Ping^{1*}

¹English Department, College of Foreign Languages, Jiaxing University,
China

Change and Development: A Case Study of the Implementation of Mandarin Chinese into the UK School Timetable

ABSTRACT

Implementing Mandarin Chinese into the UK school timetable is causing a big challenge and change within the Modern Foreign Language department (MFL). This paper explores some of the issues related to this new change within the MFL department. It begins with the initiative and the context of the challenge and change. Then it reviews resistance and its resources to the change. The next part goes through how these barriers were overcome and the final part of the paper summarises some useful suggestions for those who want to implement similar change within a MFL department in the UK.

Keywords: Managing the change; mandarin Chinese; the UK school; barrier.

1. INTRODUCTION

One of the reasons for the departure of a Spanish colleague in the summer of 2006 was the direct consequence of the implementation of Mandarin Chinese in the Modern Foreign Language (MFL) curriculum. The number of full time staff in the MFL department had increased from seven to nine. The governing body and strategic leadership team had looked at the implications for and against this measure, and had concluded that the school was able to only financially justify eight full time staff in the MFL department. Everyone in the department felt bad because it was the first time in my formal school that someone had to leave. Of course, other colleagues left in the past, but they chose to do so for personal and family reasons. This informs what [1] finds that implementing a new language program may effect change within a given school, and staffing, instructional organization, allocation of human and material resources, and student and staff timetables are a few examples of areas that may be affected.

Implementing Mandarin Chinese into the UK school timetable is causing a big challenge and change within the MFL department. According to [2], about 60% of the

teachers claimed they were qualified in teaching Mandarin Chinese. They were either qualified teachers in China or in the UK but in subjects other than Mandarin Chinese. Most of those unqualified teachers were qualified English teachers in China. Therefore it might not take long to train them to be. [3] (p.229) states that linguistic theories are the backbone of language teaching in the sense that they equip teachers with analytical tools to solve language problems on the job. For instance, an understanding of the importance of appropriateness in speech would provide a teacher with a sound base for teaching 'chi fan le ma?' ('Have you eaten?') as an opening greeting rather than the conventional 'nihao!' (hello!). [4] shows his concern on the major challenges facing by native speakers Mandarin Chinese teachers in Australia,

1. **“Acculturation:** *This applied particularly to the educational environment where behavioural patterns and attitudes of students as well as interpersonal relationships among teaching staff differed greatly from those which a native teacher would have experienced in a Chinese learning environment.*

2. **Pronunciation:** *It seems to be a common phenomenon that native speakers whose mother tongue is other than the Mandarin dialect speak Mandarin with a pronounced accent, and some have great difficulty in mastering particular Mandarin sounds. In general, native speakers from Malaysia, Singapore, Hong Kong and to a lesser degree, Taiwan, fall into this category.*

3. **Romanisation:** *Taiwanese, even those whose native tongue is Mandarin, would have no exposure to the pinyin Romanisation system.”*

The issues mentioned above also confronted the Mandarin Chinese teachers surveyed in the UK, especially pedagogical and classroom management problems. [3] explained that native speakers typically came from an educational environment in which students expected to be led by teachers to a greater extent than their Western counterparts. In such an environment, teachers also prefer a more teacher-centred style of classroom management than Western colleagues. Another common problem may be language-related. [5] noticed this among non-English native student teachers in the UK, who found that such teachers often faced challenges in teacher-pupil relationships. These were primarily about understanding what students were saying to each other and to the teacher, knowing when students were serious or trying to take advantage, understanding humour and sarcasm, and being made to feel 'foreign' by the students. Procedure-related problems such as understanding hierarchies or disciplinary procedures for students, identified by [5], were also found among the part-time Mandarin Chinese teachers who responded to the survey.

Moreover, the lack of adequate textbooks and other teaching and learning materials in Mandarin Chinese is a concern for teachers. However, as [6] (p.131) claimed that there is no such thing as an ideal textbook. Materials are but a starting point, teachers are the ones who make materials work; they make them work for their students and for themselves in the context in which they teach. Mandarin

teachers perhaps should not depend too much on a formally approved textbook, as they once would in the context of the Chinese education system. Finally, most Mandarin Chinese teachers in the UK complain that the GCSE and A-level Mandarin Chinese examinations are intended for British-born Chinese who speak Mandarin at home, but are too difficult for most British students.

Any change is complex because it is inextricably linked to our emotions: sorrow at the sense of loss of the old, and anxiety at the uncertainties that the new will bring [7] (p.16). This paper is going to explore some of the issues related to this new change within the MFL department. It begins with the initiative and the context of the change. Then it reviews resistance and its resources to the change. The next part goes through how these barriers were overcome and the final part of the paper will summarise some useful suggestions for those who want to implement similar change within a MFL department in the UK. In a word, the paper focuses its on the following questions: what problems lie ahead for the secondary schools in the UK school context? How is Mandarin Chinese taught in the secondary schools in the UK?

2. BACKGROUND AND CONTEXT

The importance of MFL is said to lie in helping pupils to understand and appreciate different cultures and countries; and to think of themselves as citizens of the world [8] (p.162) and if education must enable us to respond positively to the opportunities and challenges of the rapidly changing world in which we live and work [9] (p.3), we would assume that within any MFL department today, what languages to teach is a question. In addition, what do “opportunities” mean in terms of foreign languages? When Moon says that the structure of employment in the twenty-first century is likely to have a greater European and international character, the ability to communicate in a second or third language, or even to learn a new one quickly, could become crucial to many jobs [10] (p.91). What does he mean by “international character”? What changes are happening in the UK in terms of international relationship? We will agree that China’s international importance, relevance and profile are increasing.

In the UK, the government departments of education in English, Wales and Scotland, together with the British Council, have agreed on a strategy to support the learning Mandarin Chinese through direct access to native speakers, school linking and collaborative activities. Qualified and experienced teachers from China are recruited to act as Chinese language assistants. Confucius classes are established in the UK secondary schools and fully-trained Mandarin teachers are sent to boost the classroom teaching.

Statistic shows that it is still not very common for secondary schools in the UK to include Mandarin Chinese on timetable, though a significant number of schools have started to offer Mandarin Chinese. So why did the MFL department of

my school decide to do so? Before I answer the question, I will give a very brief description of the school. It is a catholic girl's school in London. The school is a "language college". Traditionally, it only offered French, then Spanish on school's timetable. Today, it offers seven languages in all, 3 in curriculum time, the others in twilight time: French, Spanish, Russian, Italian, Portuguese, Japanese and Mandarin (which was started in 2001). 56% of the students are girls whose parents are first or second generation immigrants from Africa and Caribbean. In the local community, unemployment is high, and the number of pupils who receive free school meals is an indicator of the socio-economic background of these families. I agree with Fullan that less- well-educated communities are not as likely to initiate change or put effective pressure on educators to initiate change on their behalf [11] (p.62). Therefore the new policy in MFL in my school is not because of pressure from parents.

According to Fullan, one of the factors affecting initiation of a specific educational change is the "access to information [11] (p.57)." It is true in my school case. The Head of MFL department and coordinator of Language College spends large amounts of time at conferences and in workshops within ongoing professional networks of communication among her peers, which contributes to her identifying the need for a new direction for the development of the MFL department—to offer Mandarin Chinese and to implement it into school timetable.

However, that only the Head of MFL department should identify the need for the change is not enough. Another very important factor affect the initiation is "advocacy from central and /or school administrators". As Fullan claims, at the school level, the principal has always been the "gate-keeper" of change, often determining the fate of innovations coming from outside or from inside [11] (p.59). The current principal in my school was appointed two years ago. As a new Head, she was very keen to implement something new in the school, and to support the Language College ethos. Also, she shows how important "marketing the school or selling the school" [12] it is for her. Since the establishment of the so-called 'quasi-market' in education, parental choice, open enrolment, age-weighted pupil funding, and a mixture of different kinds of schools in any locality are all intended to engender a climate of competition[13,14,15,16]. It is therefore not surprising that she was very supportive for this new policy. However, will it be easy to implement it?

3. RESISTANCE AND CAUSES

According to [17] (p.172), it is often easy to identify the need for change but agreeing on the direction of change is another matter, especially when people are still arguing about the place of MFL in the school curriculum. Even if not everyone is as extreme as Williams who insisted that allowing young people to give up MFL after Key Stage 3 is wise and it would be even wiser to take the more radical step of limiting compulsion to just one year because this knowledge cannot be said to be of

utility to the vast majority of English-speakers. There is a conspicuous lack of hard evidence that foreign language skills will increase productivity and employment [18] (p.117). Many educators more or less take his side. My school is not an exception. [19] identified this reason for resisting change as “belief that change is unnecessary.” “Resistance is always a likely response, especially in the early of a change initiative and most frequently among the more experienced and long-serving members of a teaching community” [20]. Other members of staff, including some of the Strategic Leadership Team in my school expressed their doubts when the new plan was raised.

At most of the UK secondary schools, French had always been the accepted traditional language. All pupils learned French from Year 7 to 11, and all had a year of Spanish in year

9. The Head of Department said it took her three years to raise the status of Spanish to the same level as French in the department. Spanish and French are now taught to all pupils having the same percentage of curriculum time over the 3 years at the cost of one fewer hour on Technology. In fact, one nature of change was identified by [21] as “structural and systemic”, which means “any real change will affect the whole system, in that change in one part of institution has a knock-on effect in other parts.” As a result, it is understandable that other department might resist the change due to the possible “loss of status and power” [19], if another new language is taken into timetable.

Besides the resistance from the colleagues from other departments, as we all know, learning foreign language requires substantial investment of resources. Thus it makes the task even harder that the possible cost of taking a completely different language into school timetable. Even as early as in 1976, the Prime Minister of the time, James Callaghan questioned in a speech the value for money of the British education system [7] (p.1). Is it worth investing in new teachers, buying new textbooks and building up other resources needed for this Mandarin Chinese subject? Does the school have some other more urgent needs for this money? Thus the second cause of the resist is due to “the relatively high cost” [19]. Even the Head and Head of the Department are very supportive; the resource of Mandarin is still quite limited in the department compared with French and Spanish. Let along the additional materials, they don't have enough textbooks for each student therefore the Mandarin teacher needs to do lots of photocopies.

Within the MFL department, the change is likely to be resisted if it threatens the job security of those affected by it [19]. In the case of my working school, Spanish is directly threatened by this new policy. Year seven girls used to learn French and Spanish at the same time. Now, all Year 7 girls are doing two terms of French, one term of Spanish, and one term of Mandarin, which means fewer hours for Spanish, of course. That is why one Spanish teacher will have to leave. In addition, even if it is not that serious to cause the threaten of “job security”, other language teachers might still feel what [22] (p.75) described that in some schools

where there were already two languages on offer in the lower school, colleagues might be unwilling to see a third introduced because they would be seen as 'competing' for pupils at the option stage. In my school all students in Year 8 choose two from French, Mandarin or Spanish. No teachers would be happy to see the students drop her/his subjects and naturally they all hope to keep their talented and well-behaved students so that they could have better candidates for GCSE and A-level exams. Thus the competition arose from here: who is to learn what language? In the case of my school, 45 girls chose to do Mandarin and thirty of them got the chance. The Head had planned to choose girls who were well behaved and also gifted in Languages to learn Mandarin because it is much more difficult than European languages. However, the final list of the students, which was decided by a French teacher because the Head of the department was away for a school trip, turned out to be a mixed one with several students who were very difficult to manage and didn't take the subject seriously. Therefore, we can sense the resistance from other language teachers, which is quite natural response.

4. STARTING SMALL AND THINK BIG

[23] describes the change process as having three major components: initiation, implementation and institutionalisation. In the case of my school, the change is still at early "implementation" stage because it is only in the second year. So what might be interesting is how the Head of MFL department managed to overcome the resistance to start the implementing Mandarin into school timetable by distributing the school kids in the different classes as a lash-up or contingent measure of meeting the resistance.

[24] suggested that if necessary, implement change initially on a small scale and Fullan [25] also said "starting small and think big". That is exactly what the Head of MFL department in my school does. Right at the beginning, she knew what her long-term goal was. But she didn't implement the change suddenly. Instead she started to offer Mandarin in one of the after school clubs in 2001. In order to help the students, staff and parents know more about China and Chinese culture so that the learning of Chinese language becomes more acceptable in the school organised by British council in 2004, in which the students have opportunities for contact with speakers of the language, through structured interviews, letters or e-mail messages, face-to-face meetings, art, music, song and student exchange programs, which also make learning the target language meaningful. And it turned out to be a big success. Students and staff came back from China and shared their experienced community, she started to join the Summer Mandarin Immersion Trip to China with their family members and peers, which contributed to a Chinese atmosphere in the school and community. At the same time, with support from the Head and the Governors of the school, she decided it was time to seriously begin the innovation within the department. First she found a Chinese Language Assistant via British Council who

actually is an experienced teacher in China. In this way it saves her time to train a new teacher and saves the school money if we bear in mind that “relatively high cost” was always one cause of the resistance.

In order to avoid resistance from other departments, she kept it within the MFL department. Chinese was taught in curriculum time by sharing with Spanish’s time thus it didn’t affect any other department.

During the process, she knows that telling people about the progress of the change can help to maintain commitment to the change [24]. Also according to [26], one of the key factors for success at this stage is early feedback on progress made. Therefore, she herself first continually showed her commitment to this new change within the department. For example, she fully supported the new Mandarin teacher with resource and classroom management. She helped the new Chinese teacher with the techniques of Information Technology. She encouraged the new teacher to participate in professional development activities and teach her how to arrange and design a variety of interactive learning activities for students. She changed the new teacher’s view towards the assessment- either an aid to learning or a process which enabled students to demonstrate their knowledge and skills in the target language, based on curricular expectations. She helped this new teacher from China adapt gradually in the education system in the UK by involving the teacher in accessing a variety of professional development activities in language learning. She used to comment,

“Technology can provide greater access real-world problems and authentic contexts for facilitating Mandarin learning and teaching, and provide alternative methods of representing and communicating knowledge. It fosters innovation, facilitates dialogue and offers potential for developing new practices in the education and research communities. And education technology can be crucial to the success of any language learning and teaching program. Professional development, which supports effective practice, is essential to the successful use of any technology, resource or application.”

And she never forget inform the Head and the Governor of any progress about the change. For instance, BBC reported the Mandarin Project in Lauriston primary school run by the Chinese teacher; the Mandarin lesson was filmed by both “ITV” and “CNN”. This was, of course, on “News Letters” to parents, too. All these send out a message to both school and community: It is right to implement Mandarin into school timetable. Even so, the program assessment was held by the school authority to find the language program was reviewed periodically to ensure quality; and to find the assessment strategies adopted were valid and reliable measures of program outcomes.

At the beginning, some of the Strategic Leadership Team was not happy because she sent the Mandarin teacher to teach Mandarin in local primary school for free. But later the feedback was that the Mandarin project in the primary school became so famous that more primary schools in the district wanted it. Especially

one primary school, with which the Principal of my school was trying hard to forge link contacted her asking for help with starting Mandarin lessons. Mandarin now became the 'ambassador' of the school. Nobody doubts that it is a waste of money to send the Mandarin teacher to primary schools anymore.

Furthermore, she even made Mandarin earn money for the school. This is also shown in the research by [1],

"The school authority, school administrators, counsellors and teachers promote the benefits of language learning. Communication documents and activities include information packages for parents and students, open houses, information evenings, brochures, school authority/school Web site, school displays and posters. Student activities may include student clubs, Internet pen pals, field trips and student exchanges. The language taught is visible in the school through the use of signs, bulletin boards, displays, school concerts, extracurricular activities and school announcements."

She contacted principals or Heads of MFL department she knew. They might want to offer Mandarin Chinese but lacked qualified teachers for some reason. She went to these schools with the Mandarin teachers to deliver taster Mandarin lessons for free. And in the end, the LEA of Westminster agreed to pay my school to send teachers to teach Mandarin Chinese at first in two primary schools. And there are more schools asking for it. Up to now, three schools are paying my school for it. Once again all these factors prove that it is worth the money to invest in this new subject. In summary, as the head of the department, what she fulfilled is establishing policies that support language learning; ensuring that schools implement quality language programs; establishing clear measures of student achievement for target languages; allocating sufficient funds for language learning; developing, authorizing and offering locally developed language programs per provincial policy; and providing professional development opportunities [1]. While what I as a leading Mandarin teaching, reflects, too, what [1] has explored in their research that is "encouraging students to learn the language; stating clearly what students are expected to learn; selecting and implementing appropriate resources for students; assessing and reporting student progress in target languages; pursuing individualized professional development that will improve the language learning in students; advising on student program placement; providing advice about provincial standards and curriculum; planning methods of communicating with parents and with the public; and reporting to, and communicating with, parents about their students' progress."

5. DISCUSSION AND IMPLICATION

Though it is still early to say the new change in MFL Department of my formal school is successful. The implementation of Mandarin Chinese into school timetable,

however, is proved to be a good start. As a reflection I totally agree with [1] the indicators of an effective school language program:

alignment of curriculum, instruction, assessment, resources and reporting of student progress;

student and parent understanding of learning outcomes and student assessment; staff-initiated language projects and ideas that support and improve language learning;

staff voluntarily sharing their knowledge or best instructional practices;

staff cohesiveness, meaningful participation and sense of belonging;

staff responsibility for providing programming that ensures all students have the opportunity to achieve a measure of success;

willingness to critically assess past practices, eliminate barriers and risk trying new strategies or organizational models;

ongoing, regularly scheduled monitoring and adjusting of instructional strategies and program plans to ensure student progress;

setting and modelling high expectations for achievement, conduct and behaviour; targeted professional development to address personal, school and school authority goals;

a focus on language learning in discussions at meetings, in the staff room, in newsletters and at assemblies;

school-initiated processes that collect input from staff, students, parents and the community recognition that meaningful parental involvement contributes to student success

frequent, open and clear communication among all members of the learning community.

Then what does this good start imply? It is more than that they have the courage to take the risk, though there is risk in any change. According to [23], top-down is all right under certain conditions. The success of my school lies in the fact that they have a principal and a Head of MFL Department who understand the implementation and fully support it. And this change, which has a clear, well-structured approach, was also tied to a "local need". As the Head of the MFL department puts it "many pupils in my school are already disadvantaged by birth, family background, income and race. If learning Mandarin means future possible employment opportunity, why should we hesitate?"

According to [27] and [28], evaluating the change right from the beginning and a review of the school's current state as regards it are also essential. Before you start to implement the change, ask yourself "Is the proposed change necessary at this time? Can the proposed change be properly resourced? Are additional resourced required? What will be the benefits of the proposed change? How will

these be monitored and evaluated?" And it is also important to think about the potential resistance and can you overcome them and in what way? The thinking maps provide some systematic and reliable information that can be used as a basis for action [29].

More importantly, in gauging the success of the implementation process, it is a good idea to continue to compare the current Chinese teaching program to the characteristics of the so-called successful language program discussed earlier. More and more of these characteristics should become apparent as the implementation process proceeds. All new programs are likely to experience some bumps during the implementation stage. Over time, these should resolve themselves and the confidence and comfort level of all stakeholders should increase. Continued improvement is the result of a continuous cycle of planning, implementing, monitoring, assessing and revising. As each goal is reached, an existing goal is expanded or a new goal is established, and the cycle continues to generate positive change and improvement. Individuals may incorporate the cycle of continuous improvement into their professional practices as efficiently as schools incorporate it into the teaching and learning environment [1].

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCE

1. Alberta education. School Administrator's Guide; 2007. Available: http://www.education.alberta.ca/media/632761/schadm_rev07.pdf.
2. Wang P. The Provision of Mandarin Chinese in the UK Secondary Schools: what's in the way. *European Journal of Education*. 2009;44(1).
3. Zhang F. Native Chinese speakers and teaching Chinese as a second language, in: L. Kam (Ed) *New Developments in Chinese Language Teaching and Teacher Training* (Australia, Key Center for Asian Languages and Studies); 1992.
4. Dawson B. Chinese language teachers: problems and needs, in: L. Kam (Ed) *New Developments in Chinese Language Teaching and Teacher Training* (Australia, Key Center for Asian languages and Studies); 1992.
5. Block D. Convergence and resistance in the construction of personal and professional identities: four French modern language teachers in London, in:

- A. S. Canagarajah (Ed) Reclaiming the Local in Language policy and Practice (China Studies Initiative); 2005. Available: <http://www.auric.biz/CSIProposal.pdf>.
6. Savignon SJ. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice New York: the McGraw-Hill Companies; 1997.
 7. James C. Connolly U. Effective Change in Schools. London: Routledge Falme; 2000.
 8. DfEE/QCA. The national Curriculum Handbook for Primary/Secondary Teachers in England; 1999.
 9. White J. Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and purposes. London & New York: Routledge; 2004.
 10. Moon B. A guide to the National Curriculum. Oxford: Oxford University Press; 2001.
 11. Fullan M. The New Meaning of Educational Change (third edition). London: Routledge Falmer; 2001.
 12. Coffey A. Education and Social Change. Buckingham & Philadelphia: Open University Press; 2001.
 13. Haughes M, Wikely F, Nash T. Parents and their children's Schools. Oxford: Blackwell; 1994.
 14. Gewirtz S, Ball SJ, Rowe R. Markets, Choice and Equity in Education. Buckingham: Open University Press; 1995.
 15. Gorard S. School Choice in an Established Market. Aldershot: Ashgate; 1997.
 16. Brown P. The "third wave": Education and the ideology of parentocracy, in Busher & Harris. 2000. Subject Leadership and School Improvement. London: Paul Chapman Publishing Ltd; 1997.
 17. Jennings K, Doyle T. Curriculum innovation, teamwork and the management of change. In J. Wills, & D. Wills, Challenge and Change in language Teaching. Oxford: Macmillan; 1996.
 18. Williams K. Modern Foreign Language. In J. White 2004. Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and purposes. London & New York: Routledge; 2004.
 19. Connor DR. Managing at the speed of Change: How Resilient Managers Success and Prosper where Others Fail. New York: Basic Books; 1995.
 20. Bolitho R. Projects and programmes: Contemporary experience in ELT change management. Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience. British Council. 2012;44.
 21. Morrison K. Management Theories for Educational Change. Paul Chapman: Publishing, Ltd., London; 1998.

22. Rees F. Language for a Change: Diversifying foreign language provision in schools. UK: Nfer-Nelson; 1989.
23. Miles M. Research findings on the stages of school improvement. Center for Policy Research. New York; 1986.
24. Yukl G. Leadership in Organisations. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall; 1994.
25. Fullan M. Change process and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*. 1985;84(3):391-420.
26. Joyce B, Showers B. Student Achievement through Staff Development. New York: Longman; 1988.
27. Busher H, Harris A. Subject leadership and school improvement. London: Paul Chapman; 2000.
28. Hopkins D, Ainscow M, West M. School Improvement in an Era of Change. London: Redwood Books; 1994.
29. Munn P, Drever E. Using Questionnaire in Small Scale Research: A Teacher's Guide. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education; 1991.

Denisova Nataliya, National Research University Higher School of Economics, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Foreign Languages

Teaching academic works formatting in accordance with international practice and student professional specialization

Abstract: The article deals with working out recommendations for teachers of Academic English concerning the way how to teach students academic work formatting in accordance with worldwide practice and student professional specialization. There provided the analysis of scientific literature on the problem; studied the leading world universities practice in formatting academic works; were defined the general characteristics of the main style reference systems, and introduced the division of styles according to science specifics.

Key words: Academic English, formatting, teaching Academic English, professional, university, styles

*Денисова Наталья,
Национальный Исследовательский Университет
«Высшая Школа Экономики»,
доцент, кандидат педагогических наук,
департамент иностранных языков*

Обучение оформлению академических работ в соответствии с зарубежной практикой и с учетом профессиональной специализации студентов

Аннотация: Автор статьи ставит целью разработать рекомендации преподавателям Academic English по обучению студентов оформлению академических работ в соответствии с существующей мировой практикой и с учетом специфики будущей профессиональной деятельности обучаемых. Для достижения цели автором был проведен анализ литературы по теме исследования; обобщен опыт ведущих университетов мира, касающийся

практики оформления академических работ в рамках разных факультетов, выявлены основные характеристики систем стилей цитирования и указано на распределение стилей в зависимости от научного направления той или иной дисциплины.

Ключевые слова: обучение академическому английскому, вуз, стили цитирования, профессиональный, оформление работ, форматирование

Введение

Современные требования, касающиеся повышения конкурентоспособности российских специалистов на мировом уровне, диктуют необходимость внесения изменений в первоначальный процесс профессиональной подготовки на уровне вузов. Важную роль в данном процессе играет обучение иностранному языку с учетом не только специфики будущей трудовой деятельности, но и возможностью дальнейшего академического карьерного роста в рамках выбранной специальности. Включение в программу обучения английскому языку в вузе компонента Academic English призвано решить задачу научить будущих специалистов успешному осуществлению профессионального общения в письменной и устной форме в ситуациях академического характера. В большей степени это касается ситуаций, связанных с написанием академических работ: различных видов эссе, научных статей, аннотаций, проектных работ.

В настоящий момент во многих вузах обучение Academic English основывается на использовании соответствующих англоязычных учебных материалов, таких, например, как, "Academic Writing from paragraph to essay"[1], а также современных пособиях, разработанных российскими специалистами, например, "Academic English: the first steps: учебное пособие по английскому языку для магистрантов"[2]. Однако данные пособия основное внимание уделяют содержательному аспекту написания академических работ (что, в принципе, абсолютно оправданно) и зачастую игнорируют или не уделяют должного внимания способу оформления академического письма. Исходя из того, что большинство из ранее упомянутых пособий не имеют привязки к какой-либо конкретной специализации, в них не рассматриваются особенности оформления академических работ в соответствии с профессиональной направленностью обучения английскому языку. При этом в зарубежной практике преподавания Academic English большое значение придается как содержательному аспекту обучения Academic English в целом, так и специфике написания академических работ в рамках конкретных специальностей, подчеркивая при этом важность оформления данных видов работ с учетом особенностей академического письма, принятых за основу в соответствующей профессиональной области. Основные рекомендации, касающиеся особенностей академического письма, в том числе и оформления академических работ, содержатся в пособиях, разработанных отдельными

комитетами или научными сообществами, призванными регламентировать и структурировать написание подобного типа работ в рамках конкретной специализации, например, "Publication Manual of the American Psychological Association"[3].

Конкуренция в профессиональной сфере на мировом уровне означает наличие общего языка общения, в нашем случае, имеющем академическую направленность. В последнее время, по признанию многих исследователей, [4, 5] именно английский язык стал языком международного общения в академических кругах. Соответственно, российским специалистам необходимо знать о существовании разных подходов к написанию академических работ (в том числе вариантов оформления данных работ), принятых в англоязычных странах. Исходя из этого, было бы целесообразно включить в программы обучения английскому языку специалистов разного профиля ознакомление с существующими особенностями написания академических работ в рамках конкретной специализации, основываясь на международном опыте и с привлечением соответствующих пособий.

Цели и задачи исследования

Целью данной статьи является выработка рекомендаций для преподавателей Academic English по написанию академических работ, с учетом способов их оформления, на основе сложившейся мировой практики написания такого вида работ и специфики будущей профессиональной деятельности обучаемых.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести анализ публикаций по обучению Academic English, затрагивающих аспект написания и оформления академических работ.
2. Проанализировать информацию, представленную на сайтах ведущих университетов мира для определения специфики обучения написанию академических работ в рамках разных факультетов.
3. Выявить основные характеристики систем оформления ссылок, используемых для написания академических работ.
4. Представить распределение стилей в зависимости от научного направления дисциплин.

Теоретические аспекты проблемы

В настоящее время существует достаточно большое количество научных работ и практических разработок, касающихся обучению Academic English как на русском, так и на английском языках.

В работах российских исследователей затрагиваются различные аспекты обучения Academic English: лингвистические [5, 6]; культурологические [7, 8]; содержательные [2, 9]; аспекты, связанные с профессионально-ориентированным общением [10, 11] и т.п.. Однако в данных работах не рассматривается проблема, связанная с обучением Academic English с

использованием определенного стиля оформления данных работ, исходя из профессиональной специфики обучения на основе сложившейся мировой практики. Вопросы, связанные с использованием различных стилей для оформления научных работ, затрагиваются в ряде публикаций, касающихся рассмотрения процесса написания подобного рода работ для публикаций в профессиональных иностранных журналах, например, в работах Калашникова[12]. При этом, авторами упоминаются лишь несколько стилей, в основном, связанных с гуманитарными или социальными научными направлениями, не принимая во внимание юридические или естественные науки. Так же существуют статьи, содержащие рекомендации по написанию научных работ с дальнейшей публикацией в иностранных журналах в рамках конкретной специальности, например, [13, 14]. В данных работах акцент делается на содержание самой статьи и выборе научного журнала; как правило, дается совет уточнять процесс оформления материалов непосредственно в журналах, где планируется публикация.

Среди работ зарубежных исследователей, касающихся обучению Academic English, представляется возможным выделить работы, связанные с обучением разных аспектов Academic English в рамках конкретного стиля, например, APA. [15, 16]. В ряде зарубежных статей рассматривается также проблема выбора стиля при оформлении академических работ. Так, Cary Moskovitz [17], проводя критический анализ пособия Keith Hjortshoi по обучению студентов академическому письму [18] выделяет среди недостатков пособия ограниченный подход к трактовке стилей. Высказывая несогласие с тезисом Keith Hjortshoi о существовании трех основных стилей цитирования, используемых в академических работах (APA, MLA и Chicago) [17, с. 213], С. Moskovitz объясняет данный подход спецификой профессиональной направленности (гуманитарной) вуза, в котором работает К. Hjortshoi. При этом Cary Moskovitz указывает на тот факт, что в рамках разных специальностей подходы к выбору цитирования являются различными, и автор пособия неправомерно игнорирует стили цитирования, используемые в области юриспруденции и естественнонаучных дисциплинах[17, с. 213].

Анализ материалов сайтов ведущих университетов Великобритании, США и Австралии, включающих Academic English в программу обучения в вузе, позволил выделить основные стили, используемые для написания академических работ в рамках университетов. В качестве примера приведем стили, рекомендуемые для использования при написании работ академического характера студентами разных специальностей, одного из старейших и наиболее известных университетов мира - Cambridge University [19].

Стили, принятые для оформления академических работ в Cambridge University:

- **MLA** Modern Language Association (Современная Языковая Ассоциация)
- **APA** American Psychological Association (Американская Психологическая Ассоциация).
- **Harvard** or author-date (Гарвардский стиль или стиль «автор-дата»);
- **Chicago** (Чикагский)
- **IEEE** Institute of Electrical and Electronics Engineers (Институт Инженеров по Электронике и Электротехнике)
- **MRHA** Modern Humanities Research Association (Современная Исследовательская Ассоциация Гуманитарных Наук)
- **OSCOLA** The Oxford Standard for Citation Of Legal Authorities (Оксфордский Стандарт для Цитирования Юридических Документов)
- **Vancouver** or numeric or footnote-endnote style (Ванкуверский или цифровой стиль, или стиль «подстрочная сноска-сноска в конце документа»).

В результате анализа материалов сайтов других университетов было выявлено, что американские и австралийские университеты используют, в основном, те же стили для написания академических работ в рамках соответствующих специальностей. Например, Monash University (Australia) [20] также использует ранее упомянутые стили MLA, APA, Chicago, Harvard, IEEE, Vancouver, для тех же специальностей, что и Cambridge University. Употребление иных стилей можно отнести к сложившимся традициям и национальными приоритетами в отдельных областях знаний. Например, в University of Southern Queensland (Australia) вместо **OSCOLA**, стиля, используемого в Cambridge University в области права, используется **AGLC** Australian Guide to Legal Citation [21].

Среди других стилей оформления академических работ можно выделить:

- **ACS** American Chemical Society (Американское Химическое Сообщество)[22];
- **NLM** National Library of Medicine (Национальная Библиотека Медицины)[22];
- **AMA**: American Medical Association (Американская Медицинская Ассоциация)[22];
- **CBE** Council of Biology Editors (Совет Редакторов в области Биологии) [22];
- **Turabian** based on Chicago style (стиль Тураб, основанный на Чикагском стиле) [20];
- **Oxford** style or documentary-note style (Оксфордский стиль или стиль документированных сносок) [21];
- **AIP** American Institute of Physics (Американский Институт Физики) [21].
- **APSA** American Political Science Association (Американская Ассоциация Политических Наук)

- **ASA American Sociological Association** (Американская Социологическая Ассоциация)
- **Bluebook** – система цитирования, используемая в США в юридической области, в том числе и для написания академических работ.

Практически каждый из ранее упомянутых стилей имеет программный документ, соответствующее руководство или пособие по использованию. Приведем примеры некоторых из них.

- Основополагающим документом по написанию академических работ на основе **APA** стиля является *Publication Manual of the American Psychological Association* («Публикационное Руководство Ассоциации Американских Психологов»)[3]. Данное Руководство представляет собой пособие, подробно рассматривающее все аспекты, связанные с написанием работ академического характера, начиная с этических вопросов авторских прав и заканчивая лингвистическими нюансами выбора слов для более правильного следования академическому стилю.

- Основным пособием для обучения студентов написанию академических работ с применением стиля **MLA** является *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing*. Данное пособие было создано на основе руководства *The MLA Style Manual*, используемого для научных публикаций в области гуманитарных наук, в частности, английской литературы и литературной области в целом. [24].

- Пособием, регламентирующим процесс написания академических статей с использованием стиля **MHRA**, является *The MHRA Style Guide: A Handbook for Authors, Editors, and Writers of Theses* (более краткое название - *the MHRA Style Book*)[25]. Данное пособие применяется как для написания академических работ в рамках вуза, так и для публикации в профессиональных журналах в области искусства гуманитарных дисциплин преимущественно в Великобритании, где оно и было разработано.

- Пособием по использованию стиля **Chicago** является *The Chicago Manual of Style* (в печатном варианте используются аббревиатуры *CMS* or *CMOS* , в устной форме - *Chicago*) [26].. Данное пособие – руководство, основанное на объяснении многих аспектов употребления American English: от использования грамматики American English до нюансов, связанных с процессом публикации работ.

- *The Oxford University Standard for Citation of Legal Authorities, Fourth Edition*, разработанный на Юридическом факультете Оксфордского Университета, используется в качестве пособия как в учебных целях для обучения написанию академических работ в области права, так и для публикаций в научных журналах в Великобритании и за ее пределами[27]. Данное пособие (с использованием соответствующего стиля **OSCOLA**) было

разработано для регламентации процесса цитирования правительственных постановлений, законодательных актов и других юридических документов.

- The Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE) является профессиональной ассоциацией технических специалистов, с головным офисом в Нью-Йорке. Целью данной организации является продвижение научных идей и академических достижений области электроники и электротехники, а также телекоммуникаций, компьютерной инженерии и подобных дисциплин. Для оптимизации процесса публикации научных работ по упомянутым ранее направлениям используются несколько пособий на основе соответствующего стиля **IEEE**: *Article Preparation and Submission*, *IEEE Standards Style Manual* и *IEEE Citation Reference*. [28].

Canadian Guide to Uniform Legal Citation, сокращенно *McGill Guide*, используется в качестве руководства по цитированию в области права [29]. Данное пособие разработано журналом *McGill Law Journal* при юридическом факультете университета McGill University и используется студентами факультета права и практикующими юристами на территории Канады. Руководство является двуязычным: текст представлен на английском и французском языках

Что касается стиля **Harvard**, он не имеет единого программного документа. Существуют отдельные пособия, основанные на использовании данного стиля цитирования, например, *The Harvard System of Referencing*, разработанный De Montfort University, Leicester [30] или *Harvard Referencing Guide*, представленный на сайте Monash University (Australia) [20]

Та же ситуация прослеживается и со стилем **Vancouver**, одним из вариантов пособия, объясняющим нюансы данного стиля, является электронный вариант версии Vancouver Style, размещенный на сайте University of Queensland, Australia [31].

Объяснением служит тот факт, что стили **Harvard** и **Vancouver** помимо узкого значения стилей, используемых в качестве основы для написания научных работ, имеют и более широкое значение. Стили **Harvard** и **Vancouver** представляют собой две основные системы цитирования, основанные на разных подходах к оформлению ссылок («types of referencing» [23]:

- 1) Vancouver system (Ванкуверская система) или *author-number system* («автор-число»), известная также как numeric (цифровой).

- 2) Harvard system (Гарвардская система) или *author-date system* («автор-дата»), так же имеющая название parenthetical (заклученный в скобки);

Совет Научных Редакторов (*Council of Science Editors / CSE/*) выделяет еще одну систему цитирования, носящую название создателей: **CSE - citation-name system** (система «цитата-имя» [23], однако, данная система не имеет широкого распространения при написании академических работ.

Представляется необходимым кратко рассмотреть особенности каждой из систем.

Ванкуверская система (Vancouver system)

Ванкуверская система использует последовательную нумерацию в тексте, при этом арабские цифры могут быть заключены в круглые или квадратные скобки или набраны на нижней или верхней линии регистра. Цифры соотносятся с подстрочными ссылками (footnotes), то есть ссылками, расположенными внизу каждой страницы, или ссылками в конце документа (endnotes), которые представляют подробные сведения об источнике информации. Подобная система ссылок может как включать, так и не включать подробный перечень библиографии, в зависимости от того, использовал автор полную или сокращенную форму оформления ссылок.

Например, приведем пример цитаты, приведенной в тексте документа, оформленной с использованием системы, не предполагающей указания подробной библиографии:

"The five stages of grief are denial, anger, bargaining, depression, and acceptance."¹

Соответственно, ссылка, расположенная в конце страницы (footnote) или в конце документа (endnote) будет выглядеть следующим образом:

1. Elisabeth Kübler-Ross, *On Death and Dying* (New York: Macmillan, 1969) 45–60

В документе, предполагающем наличие подробной библиографии, сокращенный вариант данной ссылки будет выглядеть так:

1. Kübler-Ross, *On Death and Dying* 45–60.

Запись в библиографическом указателе, необходимом при использовании сокращенных вариантов ссылок, будет соответствующей:

Kübler-Ross, Elisabeth. *On Death and Dying*. New York: Macmillan, 1969. [23]

В гуманитарных науках многие авторы используют подстрочные ссылки или ссылки в конце документа для предоставления дополнительной информации. То есть то, что выглядит как ссылка на самом деле является дополнительной, разъясняющей ситуацию, информацией или предложением для дальнейшего ознакомления.

Гарвардская система (Harvard system)

Гарвардская система предполагает оформление полных или сокращенных вариантов ссылок, заключенных в круглые скобки, и встроенных в структуру параграфа. [23] В данной системе ссылка в тексте публикации оформляется с указанием автора и даты публикации, заключенных в круглые скобки, например,

"The five stages of grief are denial, anger, bargaining, depression, and acceptance" (Kübler-Ross, 1969, p 45–60). [23]

В зависимости от выбора стиля, текст, в котором ссылки приведены в полном объеме в круглых скобках, может не содержать списка использованных источников в конце работы. Другие стили предполагают наличие списка используемых материалов или библиографии, в которых приводятся все

источники информации, включая упомянутые в тексте, а также неупомянутые, но также использованные при написании работы. Источники перечисляются по фамилиям авторов (или редактора) в алфавитном порядке, если же публикация не имеет ни автора, ни редакторов, публикации упоминаются в соответствии с начальными буквами названия работ, не включая артикли.

Внутритекстовые ссылки для online публикаций могут отличаться от общепринятых ссылок в круглых скобках. Полная информация ссылки может быть скрыта и появляться лишь по желанию читающего при наведении курсором и нажатием соответствующей клавиши на клавиатуре (использование контекстного окна указателя - tooltip).

Система **CSE**, основанная на системе «цитата-имя» (*citation-name system*), соединяет в себе элементы двух систем. Как и в системе «автор-число» («*author-number system*») в тексте при оформлении ссылок используются арабские цифры, набранные на верхней линии регистра. Однако данные цифры соответствуют порядковому номеру цитируемых работ, приводимых в конце работы в алфавитном порядке, как в системе «автор-дата» («*author-date system*»). [23]

Все остальные, ранее упомянутые стили, используют тот или иной способ оформления ссылок, то есть используют одну из упомянутых систем цитирования.

Распределение основных стилей, рекомендуемых для написания академических работ, в соответствии с данным подходом можно представить следующим образом:

1. стили, относящиеся к системе «автор-дата»: APA style, Turabian (author-date) style, Harvard style, MRHA style, MLA style;
2. стили, относящиеся к системе «автор-число»: Chicago style, Turabian footnote-bibliography style, OSCOLA, AIP, IEEE, ACS, Vancouver, Oxford style, NLM, AMA, AGLC.
3. отдельно выделяется стиль CSE

Помимо различий, связанных с оформлением ссылок, стили отличаются друг от друга способами оформления работ в целом: оформлением титульного листа, выбором шрифтов для отдельных элементов письменного текста, способом нумеровки страниц, оформлением подписей для таблиц и приложений, количеством междустрочных пробелов и размером полей, и т.д.

Выбор конкретного стиля для написания академических работ диктует необходимость тщательного ознакомления с особенностями данного стиля и неукоснительного следования данному стилю в дальнейшем.

В зависимости от области профессионального применения стили возможно подразделить на стили, находящие применение у представителей наук естественнонаучного характера, области гуманитарных наук, социальных наук, а также области права. Распределение наиболее распространенных стилей в зависимости от специфики области знаний, приводимое нами ниже,

основывается на рекомендациях ведущих университетов мира, а также информации интернет библиотеки – Wikipedia (<http://en.wikipedia.org/wiki/Citation>)

Стили, используемые для гуманитарных наук:

MLA (Modern Language Association) – чаще всего используется в области гуманитарных наук, касающихся области исследований в области литературы и иностранных языков, а также искусства, например, написания работ по тематике театральной деятельности, киноиндустрии, средств массовой информации, включая телевидение;

MRHA (Modern Humanities Research Association) – широко используется в области искусства и гуманитарных наук в Великобритании (где он и был разработан), но с некоторыми особенностями;

Harvard style – находит широкое применение в публикациях академического характера в области экономики и бизнеса, а также других дисциплинах;

Chicago Style – широко используется в области истории и экономики;

Turabian – стиль, основанный на Chicago Style; используется в тех же областях, что и Chicago Style, но с некоторыми специфическими особенностями.

Стили, используемые для социальных наук:

APA style (American Psychological Association) – основной стиль, используемый в области социальных наук;

APSA (American Political Science Association) – стиль, применяемый в области политических наук в США;

ASA style (American Sociological Association) – стиль, используемый в области социальных наук для написания академических работ и статей для журналов ASA.

Стили, применяемые в области права:

OSCOLA (The Oxford Standard for Citation of Legal Authorities) – стиль цитирования юридических документов, принятый в Великобритании;

Bluebook – система цитирования, традиционно используемая для написания работ академического характера в области права в США;

AGLC (Australian Guide to Legal Citation) – стиль цитирования юридических документов, используемый в Австралии;

Стиль, основанный на материале пособия *Canadian Guide to Uniform Legal Citation* (сокращенно *McGill Guide*) – руководство по цитированию в области прав, на территории Канады;

Стили, используемые в области наук естественнонаучного характера:

IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) – стиль, применяемый в области инженерии;

AMS (American Mathematical Society) – стиль, принятый для использования в области математики;

AIP (American Institute of Physics) – стиль, используемый в области физики;

Vancouver – стиль, применяемый в области медицины и других областях;

NLM National Library of Medicine или AMA: American Medical Association – стили, используемые в медицине.

Проведенное автором исследование дает основания утверждать, что выбор того или иного стиля для написания академических работ в рамках конкретного зарубежного университета определяется спецификой факультета и преподаваемых там дисциплин, исторически сложившимися подходами к выбору стиля в конкретной профессиональной области, а также национальными приоритетами и соответствующей практикой предоставления результатов исследования в той или иной области знания в конкретной стране.

Заключение

Таким образом, в данной статье в соответствии с указанными в начале работы задачами исследования, был проведен анализ литературы, рассматривающей различные аспекты обучения Academic English, включая написание и оформление академических работ; на основании информации сайтов ведущих мировых университетов были выявлены особенности использования различных стилей при обучении написанию академических работ в рамках разных факультетов; в кратком виде представлены отличительные особенности систем оформления ссылок, используемых для написания академических работ и приведена существующая классификация стилей в зависимости от научного направления дисциплин.

На основании полученных результатов исследования автору данной статьи предполагается возможным выработать ряд рекомендаций для преподавателей Academic English в вузах:

1. При обучении написанию академических работ в рамках Academic English обращать внимание не только на то, что и как писать, но и на то, каким образом представлять материал, то есть на его оформление.

2. В зависимости от специализации факультета, преподавателям Academic English, предлагается ознакомиться с существующими в мировой практике подходами (с выделением конкретного стиля) к написанию и оформлению письменных работ в рамках специализации факультета подобного тому, в рамках которого ими ведется преподавание английского языка.

3. При наличии нескольких вариантов к оформлению работ академического характера и, соответственно, возможных стилей в рамках одной специальности, рекомендуется проконсультироваться со специалистами данного факультета и сделать выбор с последующей разработкой рекомендаций, в наибольшей степени, отвечающих требованиям факультета.

4. Выбрав стиль и, в целом, подход к написанию академических работ, необходимо тщательно ознакомиться с соответствующим пособием, принятым в качестве руководства к конкретному стилю.

5. В процессе обучения обратить внимание студентов на существование различных подходов к оформлению академических работ, в том числе и в рамках одной специальности. При этом указать на единственный вариант, принятый в рамках данного факультета в соответствии с целями обучения, и указать на необходимость следования именно этому подходу при написании и оформлении академических работ на английском языке.

Необходимо отметить, что описанный автором подход к выбору стиля написания и оформления академических работ уже имеет практическое применение в НИУ ВШЭ. Так на факультете менеджмента в качестве определяющего подхода к написанию работ академического характера, в том числе и проектной работы на 4 курсе, был выбран Harvard style (С особенностями Harvard Style можно ознакомиться в статье «Гарвардский стиль (Harvard Style) как один из способов оформления ссылок при написании работ академического характера.»[32].)

В заключении стоит подчеркнуть, что проведенное автором исследование имеет как теоретическое, так и практическое значение. Помимо информационного материала, касающегося особенностей обучения написанию академических работ в рамках определенного стиля, данная работа содержит рекомендации преподавателям английского языка, акцентирующие внимание на часто игнорируемом аспекте Academic English, связанным с оформлением академических работ.

Проблема использования разных стилей при написании научных работ в рамках конкретных специальностей может, в дальнейшем, послужить основанием для дискуссий и написания исследовательских работ по данной теме.

Список литературы

1. Zemach, D. & Rumisek, L (2011). Academic writing: from paragraph to essay. Oxford : Macmillan
2. Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Academic English: the first steps: учебное пособие по английскому языку для магистрантов. Иваново: Иван.гос.хим.-технол. ун-т, 2013. 120 с.
3. American Psychological Association. (2009). Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
4. Кирилина А.В. Глобализация и судьбы языков // Вопросы психолингвистики. 2013. №1 (17). С.36 – 142 .

5. Циркунова С. А., Лингвистические аспекты дисциплины "Английский язык для академических целей" // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2013. №3.
6. Сорокина С.Г. Особенности аргументативной структуры научного текста // Приволжский научный вестник. 2013. № 3 (19). С.82–88.
7. Федорова М.А., Завьялов А.М. Развитие культуры научной речи в техническом университете // Высшее образование в России. 2013. №3. С.29-136
8. Островская Е. С., Вышегородцева О. В. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. 2013. № 7. С.104-113.
9. Сафроненко О. И., Петросян К.С., Резникова С.Ю. Academic English for Students in Sciences: Английский язык для учебных целей для студентов естественнонаучных специальностей: учебное пособие. СПб.: СПбГУ, 2013. 184 с.
10. Парфёнова С.О., Арбузова Т.А. Академическое письмо на английском языке как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2012. № 2. С.95-96.
11. Савельев Л.А. Основы академического и делового английского языка в сфере наук об окружающей среде. СПб: изд. РГГМУ, 2004. 88 с.
12. Калашников А.В. Современные требования к статьям в зарубежных научных журналах // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. М. 2013. Вып. 5. 13 с.
13. Zemach, D. & Rumisek, L (2011). Academic writing: from paragraph to essay. Oxford : Macmillan
14. Иванова Н.К., Шишкина С.Г. Academic English: the first steps: учебное пособие по английскому языку для магистрантов. Иваново: Иван.гос.хим.-технол. ун-т, 2013. 120 с.
15. American Psychological Association. (2009). Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
16. Кирилина А.В. Глобализация и судьбы языков // Вопросы психолингвистики. 2013. №1 (17). С.36 – 142 .
17. Циркунова С. А., Лингвистические аспекты дисциплины "Английский язык для академических целей" // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2013. №3.
18. Сорокина С.Г. Особенности аргументативной структуры научного текста // Приволжский научный вестник. 2013. № 3 (19). С.82–88.
19. Федорова М.А., Завьялов А.М. Развитие культуры научной речи в техническом университете // Высшее образование в России. 2013. №3. С.29-136

20. Островская Е. С., Вышегородцева О. В. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. 2013. № 7. С.104-113.
21. Сафроненко О. И., Петросян К.С., Резникова С.Ю. Academic English for Students in Sciences: Английский язык для учебных целей для студентов естественнонаучных специальностей: учебное пособие. СПб.: СПбГУ, 2013. 184 с.
22. Парфёнова С.О., Арбузова Т.А. Академическое письмо на английском языке как средство формирования профессиональной компетенции будущих учителей иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2012. № 2. С.95-96.
23. Савельев Л.А. Основы академического и делового английского языка в сфере наук об окружающей среде. СПб: изд. РГГМУ, 2004. 88 с.
24. Калашников А.В. Современные требования к статьям в зарубежных научных журналах // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. М. 2013. Вып. 5.
25. Соснинский А.Б. Как написать математическую статью по-английски. М: изд-во Фактория Пресс, 2000. 112с.
26. Свидерская И.В., Кратасюк В.А. Как написать и опубликовать статью в международном научном журнале: метод. Рекомендации. Красноярск: Сиб.федерал. ун-т, 2011. 52с.
27. Levy, M., & Tartaro, C. (2007, November). Student assessment of APA proficiency. Paper presented at the annual meeting of the American Society of Criminology, Atlanta, GA.
28. Madigan, R., Johnson, S., & Linton, P. (1995). The language of psychology: APA style as epistemology. *American Psychologist*, 50, P.428–436.
29. Moskovitz C. Introducing students to college writing: moving beyond humanities-centered practices// *Pedagogy*, V. 11, Is. 1, Winter 2011. Duke University Press, 2011.P.211-218.
30. Hjortshoj K. *The Transition to College Writing* 2nd ed. New York: Bedford/St. Martin's, 2009.
31. Referencing Conventions, viewed 28 June 2014, <http://www.admin.cam.ac.uk/univ/plagiarism/students/referencing/conventions.html>
32. Demystifying Citing and Referencing, viewed 29 June 2014, <http://www.lib.monash.edu.au/tutorials/citing/styles-common.html>
33. Australian Guide to Legal Citation, viewed 29 September 2014, <http://www.usq.edu.au/library/referencing/australian-guide-to-legal-citation>
34. Citing Sources, viewed 28 June 2014, <http://libguides.mit.edu/content.php?pid=80743&sid=>
35. Citation, viewed 28 June 2014, <http://en.wikipedia.org/wiki/Citation/>
36. MLA. *MLA Style Manual and Guide to Scholarly Publishing*. 3rd ed. New York: MLA, 2008. ISBN 978-0-87352-297-7 [S182C] (cloth). ISBN 978-0-87352-298-4

37. MHRA Style Guide: A Handbook for Authors, Editors, and Writers of Theses. MHRA.org.uk. Modern Humanities Research Association. 2008. Retrieved 2009-02-05. (2nd ed.)
38. University of Chicago (2010). The Chicago Manual of Style (16th ed.). Chicago: Univ. of Chicago Press. ISBN 978-0-226-10420-1.
39. Donal Nolan(Editor), Sandra Meredith (Editor). OSCOLA: The Oxford University Standart for Citation of Legal Authorities. 4th edition. Hart Publishers, 2012. ISBN13: 9781849463676.
40. IEEE Style, viewed 30 June 2014, http://en.wikipedia.org/wiki/IEEE_
41. Canadian Guide to Uniform Legal Citation, viewed 29 September 2014, <http://www.library.carleton.ca/help/canadian-guide-uniform-legal-citation>
42. The Harvard System of Referencing, viewed 28 June 2014, <http://www.dmu.ac.uk/documents/about-dmu-documents/partnerships/educational-partnerships/the-harvard-system-of-referencing.pdf>
43. Vancouver Style, viewed 28 June 2014, <https://www.library.uq.edu.au/training/citation/vancouv.pdf>
44. Денисова Н.Е. Гарвардский стиль (Harvard Style) как один из способов оформления ссылок при написании работ академического характера //Номо Лоquens: актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранных языков// Сборник научных статей. Вып.3/под ред. И. Ю. Щемелевой. СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ Санкт-Петербург, 2011. С.284-293.

*Gagina Nataliia, Chernihiv National Technological University,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Borysenko Valentyna, Chernihiv National Technological University,
Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences*

Learner autonomy in distance learning of high school

Abstract: The role of students' autonomy in high school in the context of distance education is studied in the article. The authors focus on characteristics of distance learning, analyze it on the basis of different approaches, clarify the concept of learner autonomy, determine the conditions of development of students' autonomy in the distance learning process.

Keywords: Distance learning, learner autonomy, transactional distance, structure, dialogue, conditions of autonomy development.

*Гагіна Наталія, Чернігівський національний технологічний
університет, доцент, кандидат педагогічних наук,
Борисенко Валентина, Чернігівський національний технологічний
університет, доцент, кандидат педагогічних наук*

Навчальна автономія в дистанційній освіті вищої школи

Анотація: У статті досліджується роль автономії студентів вищої школи у контексті дистанційної освіти. Автори висвітлюють характерні риси дистанційного навчання, аналізують його на основі різних підходів, уточнюють поняття навчальної автономії, визначають умови розвитку автономії студентів в дистанційному навчальному процесі.

Ключові слова: Дистанційне навчання, навчальна автономія, трансактна дистанція, структура, діалог, умови розвитку автономії.

Сучасний етап розвитку освіти вимагає впровадження в навчальний процес нових прогресивних підходів, концепцій, педагогічних технологій. Існує об'єктивна потреба в модернізації способів надання вищої освіти, активному поширенні інноваційних технологій навчання, створенні навчально-методичного супроводу для професійного самовдосконалення кожного студента через

розроблення і реалізацію навчальних програм саморозвитку й самореалізації особистості.

Для досягнення визначених завдань необхідно швидкими темпами розвивати дистанційну освіту, яка сприятиме зростанню мотивації, самостійності, ініціативності, автономії, активній ролі студентів в оволодінні новими знаннями, навичками, вміннями.

Мета статті – дослідити роль навчальної автономії студентів вищої школи в контексті дистанційної освіти.

У Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні зазначено, що дистанційна освіта – це форма навчання, яка реалізується в основному, за технологіями дистанційного навчання, що складаються з педагогічних та інформаційних технологій [1].

Педагогічними технологіями дистанційного навчання є технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді.

Інформаційними технологіями дистанційного навчання називають технології створення, передачі та збереження навчальних матеріалів, організації й супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку.

Характерними рисами дистанційної освіти є: гнучкість (навчання в зручній для студентів час та в зручному місці); модульність (незалежні модулі є складниками навчальної програми); паралельність (навчання здійснюється без відриву від іншого виду діяльності); багатоваріантність отримання інформації (одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації, телекомунікаційний зв'язок студентів між собою та з викладачами); технологічність (використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій); соціальна рівність (рівні можливості одержання освіти); адаптивність (індивідуальний темп проходження навчання, самостійний вибір студентом часу й місця навчання, термінів консультацій і складання іспитів); зміна ролі викладача (викладач-консультант); позитивність впливу на навчально-пізнавальну діяльність (підвищення творчого та інтелектуального потенціалу за рахунок самоорганізації, використання сучасних інформаційних технологій, уміння самостійно приймати відповідальні рішення); якість (найсучасніші навчально-методичні матеріали та засоби навчання) [1].

Практикою доведено, що дистанційна освіта у вищій школі дозволяє реалізувати наступні принципи навчання: безперервність, демократизація, інтеграція, глобалізація.

На нашу думку, дистанційна освіта у ВНЗ забезпечить підвищення якості навчання, її індивідуалізацію, зростання рівня автономності студентів, реалізацію системи безперервної освіти.

Зазначимо, найважливіші теоретико-методологічні засади дистанційної освіти вперше були висвітлені в працях Р. Деллінга, О. Петерса, Б. Холмберга, Д. Кігана, Ч. Ведемеєра, М. Мура, Ф. Саби.

У теорії “незалежного навчання” Чарльза Ведемеєра навчальний процес хоч і скеровується викладачем, проте студенти мають певну незалежність і високий ступінь відповідальності. Як стверджує вчений, в дидактичній системі освіти необхідними є чотири елементи: педагог, учень, зміст навчання і спосіб комунікації. Ч. Ведемеєр визначив ознаки системи незалежного навчання: дистанційованість викладача і студента; використання різноманітних засобів зв'язку під час навчання; індивідуалізація навчання; самостійність навчання студента; зручність навчання для студента у звичному для нього оточенні; відповідальність за процес навчання (свобода у виборі темпу, початку і закінчення роботи) [2].

З'ясовано, що теоретичні основи дистанційної освіти розробляв також шведський учений Бор'є Холмберг. Науковець наголошував на необхідності базування дистанційного навчання на керованій дидактичній бесіді – доброзичливому спілкуванні, що ґрунтується на якісно розроблених дидактичних матеріалах і двосторонній комунікації на відстані, які підвищують мотивацію до вивчення предмета, що в результаті сприяє досягненню мети навчання [3]. Ознакою керованої дидактичної бесіди є орієнтація на важливість дискурсу, надання порад викладачем щодо правильного підходу до вивчення матеріалу, акцентування уваги на важливих аспектах навчальної проблеми; актуалізації знань тощо.

Подальший розвиток проблеми дистанційної освіти знаходимо в працях американського вченого Майкла Грехема Мура, автора трансактної теорії, який наголошував на необхідності обмеження структури в системі дистанційного навчання, вважаючи її важливим складником – діалог.

В основі теорії М. Мура ключовим поняттям є трансактна дистанція, що залежить від двох елементів – структури й діалогу та потребує особливої організації й спеціальних методів навчання [4].

Доведено, що трансактна дистанція скорочується, якщо структура (інструктивна програма) зменшується, при цьому зростає необхідність у діалозі й, навпаки, трансактна дистанція збільшується, коли зростає структура й скорочується діалог.

Ще одним важливим компонентом теорії М. Мура є автономія студента, яка впливає на зміну трансактної дистанції (чим більша трансактна дистанція, тим більша відповідальність студента за результати навчання) [5].

Проблема навчальної автономії, яка активно досліджується впродовж останніх тридцяти років, є особливо актуальною у світлі сучасних перетворень у сфері вищої освіти і дедалі набуває все більш істотного значення, що пов'язано зі скороченням кількості аудиторних годин і збільшенням частки самостійної

навчальної роботи студентів, запровадженням нових форм освіти, зокрема, дистанційної.

Теоретико-методологічні засади автономного навчання розкриті в працях Ф. Бенсона, П. Воллера, Л. Дікінсон, Л. Дем, Д. Літтла, Х. Холека, Н. Ф. Коряковцевої, О. М. Солововой Т. Ю. Тамбовкіної та ін.

Важливим для з'ясування ролі автономії в контексті дистанційної освіти є уточнення суті концепту навчальної автономії.

Науковці визначають навчальну автономію як здатність брати на себе відповідальність за свою навчальну діяльність; здатність до самостійності, критичної рефлексії, прийняття рішень, незалежних дій, продуктивної діяльності, конструктивної і творчої взаємодії з освітнім середовищем і суб'єктами освітньої діяльності [6; 7; 8].

У результаті аналізу наукових джерел доходимо висновку, що науковці асоціюють навчальну автономію, з одного боку, зі здатністю та ставленням до процесу навчання, з іншого, – із самим процесом навчання, коли навчальна автономія ототожнюється з індивідуальним, самокерованим або самостійним навчанням. З'ясування суті зазначеного поняття в межах нашого дослідження вимагає чіткого розмежування автономії як здатності особистості й навчальної діяльності автономного студента, яка здебільшого розглядається науковцями як самокероване навчання.

Таким чином, навчальна автономія не є синонімом до самостійного або будь-якого іншого виду навчальної діяльності. Як і більшість дослідників, вважаємо, що автономія – це здатність, що уможлиблює відповідальне й продуктивне здійснення навчальної діяльності незалежно від того, чи виконується вона самостійно (індивідуально), чи у співпраці з іншими студентами, яка певною мірою притаманна людині, і яку можна розвивати та вдосконалювати.

Для розвитку навчальної автономії необхідно створити певні сприятливі умови для усвідомлення студентами себе активними суб'єктами освітнього процесу; надання їм більшої свободи вибору і відповідальності за прийняття рішень стосовно змісту, засобів, методів, способів контролю навчальної діяльності; урахування індивідуальних інтересів, потреб і можливостей студентів.

Сприятливі умови для розвитку навчальної автономії створюються в дистанційній освіті, коли студенти навчаються незалежно від викладачів, можуть самостійно планувати навчальну діяльність, обирати стратегії навчання, здійснювати самооцінку й рефлексію своєї роботи.

Оволодінню компетенціями навчальної автономії сприяє використання сучасних методів (проектів, моделювання ситуацій, проблемного, комп'ютерного, рефлексивного), а також ефективних методів самооцінки знань і вмінь. За допомогою новітніх методів, технологій, активних форм роботи створюється освітнє середовище, що дозволяє підтримувати мотивацію;

стимулювати ініціативу; створювати ситуації творчого пошуку, вільного вибору, прийняття відповідальних рішень; здійснювати самоуправління та самоконтроль.

Головну роль викладача в процесі розвитку автономії студентів під час дистанційної освіти вбачаємо в реалізації ним функцій фасілітатора (помічника), консультанта, що полягає в здійсненні підтримки, допомоги студентам на всіх етапах навчальної діяльності від визначення завдань і вибору матеріалів до оцінки досягнутих результатів; підтримці мотивації навчання; сприянні формуванню рефлексивних умінь студентів та розвитку їх потенційних можливостей; передбаченні труднощів і наданні порад щодо їх подолання; спрямовуванні зусиль студентів на вибір ефективних стратегій навчання та шляхів вирішення поставлених завдань тощо.

Реалізація зазначених функцій у дистанційному навчанні передбачає не тільки зміну ролі викладача, а й побудову міжособистісних стосунків на засадах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, яка характеризується однаковою мірою впливу сторін одна на одну; визнанням індивідуальності особистості з орієнтацією на її найкращі якості й досягнення, діалогічною спрямованістю.

Діалог на засадах рівності особистісних і статусних позицій забезпечує безпосередню участь студента в обговоренні з викладачем всіх аспектів навчальної діяльності, передбачає свободу вибору, прийняття самостійного рішення, уникнення викладачем оцінних суджень, породжує почуття впевненості студента у власних силах.

Таким чином, застосування в дистанційному навчанні новітніх методів і технологій, орієнтованих на суб'єктність, ініціативність, творчий потенціал студентів; побудова освітнього процесу на засадах суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії створюють можливість для розвитку навчальної автономії студентів у вищій школі, що має стати одним з пріоритетних завдань дистанційної освіти, оскільки передбачає становлення незалежної, творчої і відповідальної особистості, здатної до саморозвитку, самоактуалізації і навчання впродовж життя.

Оскільки в студентів різною мірою розвинута здатність розроблення свого навчального плану, пошуку джерел для вивчення матеріалу та виконання завдань, оцінки своїх результатів тощо, важливим, на нашу думку, є урахування рівня автономії студента під час розроблення дистанційних курсів.

Досвід переконує, чим більша трансактна дистанція, тим необхіднішим для студентів стає розвиток автономії. Тому, на нашу думку, під час укладання дистанційних програм з навчальних дисциплін необхідно враховувати автономію студентів. Пропонуємо дистанційні програми класифікувати за такими групами: 1) програми для студентів з високим ступенем автономії, що не потребують деталізації курсу та постійного діалогу з викладачем (студенти самостійно визначають що, як, скільки вивчати); 2) програми для студентів з низьким рівнем автономії (більш структуровані викладачем, наявний діалог);

3) програми для студентів, у яких майже не розвинена навчальна автономія (деталізовані структури з можливістю отримання постійної консультації викладача).

Отже, дистанційне навчання реалізує потребу суспільства у фахівцях, які можуть самостійно здобувати необхідні знання й адаптуватися до постійно змінюваних умов суспільства.

Список літератури:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. – Затверджено Постановою МОН України 20 грудня 2000 р. Київ, 2000. – С. 1 – 3
2. Simonson M., Smaldino S., Albright M., Zvacek S. (2008). Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education, 4th edition, New York, 2008. – P. 43
3. Holmberg B. Theory and practice of distance education. London, 1989. – P 47
4. Moore M. Editorial: distance education theory. The American journal of distance education, 1991, 5(3). – P. 1 – 6
5. Moore M. Recent contribution to the theory of distance education. Open learning, 1990, 5(3). – P. 10 – 15
6. Holec. H. Autonomy and foreign language learning. Oxford, 1981. – P. 3
7. Little D. Autonomy in language learning: papers from a conference. London, 1990. – P. 7
8. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам: сб. науч. тр. МГЛУ; вып. 461. Москва, 2001. – С. 16 – 17

N. Sigacheva,
Bugulma branch of KGTU
k.ped.n., Associate Professor,
A.Mukhametdinova,
Bugulma branch of KGTU
k.hist.n., Associate Professor

SOURCES AND MODERN RESEARCHES OF THE PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF CONCENTRATED TEACHING

Annotation: The article describes the sources and modern theoretical researches of concentrated teaching. researches. It gives the analyses of pedagogical and psychological essence of the phenomenon. Arguments of the advisability of its usage are offered as well.

Key words: concentrated teaching, pedagogical technology, advantages, activization of learning abilities, intensive teaching, structure of the teaching process.

In the world and domestic practices one of the most effective pedagogical technologies of training, in the light of problems put before the system of the higher vocational training is the concentrated training.

Developing the technology of the block-modular training which is very close to the concentrated training, O.N.Lisejchikov, M.A.Choshanov, P.A.Jutsjavichene took the theory of functional system of P.K.Anokhin for a basis. According to the theory all continuum of subject and cogitative activity of the person can be divided into the system "quanta" corresponding to the modular organization of a cerebral cortex of the person »[1979: 69].

The problem of concentration of training in the theory and pedagogics is comprehensively analysed by G.I.Ibragimov, N.I.No zadze and also by E.V.Dunaenko, JU.V.Kit, G.A.Kljuevoj, V.G.Kolesnikov, I.M.Munasypova, A.A.Ostapenko and their followers.

According to G.I.Ibragimov's definition, the concentrated training — «is special technology of the organization of educational process at which the attention of teachers and pupils concentrates on studying of one subject at the expense of number reduction of simultaneously studied disciplines, concentration of a teaching

material on a certain interval of time, maintenance structurizations in the integrated blocks, activization of informative forces of pupils» [1994: 190].

Sources of modern researches of the concentrated training go back to founders of class-fixed system of the organization of training JA.A.Komensky and the German scientist of a XIX-th century I.F.Gerbart. They for the first time in history of pedagogics proved expediency of the concentrated training, built structure of educational process and educational day.

Outstanding representatives of a domestic science V.V.Rozanov and P.P.Blonsky picked up and developed ideas of concentration of training, acting with the deep analysis and criticism of multisubject system of the organisation of training, underlining that «... ten diverse interests for a day, ten endured impressions, among themselves not connected» do not create conditions for formation of regular knowledge, strong skills, informative interests [1899: 75].

The majority of modern researchers of the concentrated training underline the following advantages of the technology discussed: a continuity of process of knowledge and its integrity; single duration of studying of a theme or all subject matter, providing strong mastering of the new information; number reduction simultaneously studied disciplines within educational day, week or longer term and a concentration of attention trained on continuous studying of any theme, a subject matter (so-called "immersing" in a teaching material); variability and integrated approach of applied forms and the methods of training adequate to the purposes and the maintenance of a teaching material and considering features of dynamics of working capacity of students and teachers; orientation of educational process to development of independence, responsibility, creative initiative and activity of students in the course of training, cooperation training and trained [Ibragimov 1991: 141].

In the pedagogical literature various names of technology of the concentrated training were applied. For example, G.A.Kitajgorodskaya [1986], uses the term «intensive training». V.G.Onushkin, J.N.Kuljutkin, G.D.Glazer [2004], speak about «cyclic training», M.P.Schetinin [1986], V.S.Bezrukov [1991] about «an immersing method». G.I.Ibragimov [1992], uses the term «the concentrated training». But more often the given technology was used as a method — «an immersing method». However, technology is the widely accepted name of this pedagogical phenomenon.

The analysis of substantive provisions of the concept of the concentrated training, studying of psycho physiological bases of the given pedagogical technology, and also own pedagogical experience allows to draw a conclusion on expediency of use of the given technology in pedagogical process.

Literature

1. Anokhin, the Item To. System mechanisms of the higher nervous activity [Text] / P.K.Anokhin. — M: the Science, 1979. — 453 p.
2. Blonsky, P.P.Pamjat and thinking [Text] / P.P.Blonsky//the Selected pedagogical and psychological compositions. T.2. — M: Pedagogics, 1979. — p. 118-341.
3. Герbart, N. F. The Selected pedagogical compositions [Text] / N.F.Gerbart: T.1. — M: Uchpedgiz, 1940. — 292 p.
4. Ibragimov, G.I.Tehnologija of the concentrated training. Methodical recommendations [Text] / G.I.Ibragimov. — Naberezhnye Chelny: «KAMA3», 1992. — 32 p.
5. Komensky, I. A. The Selected pedagogical compositions [Text]: 2 т. / JA.A.Komensky. — T.1. — M: Pedagogics, 1982. — p. 333.

*Bogdanova Nataliya, Crimean University for the Humanities (Yalta)
postgraduate student of chair of psychology,
Institute of Pedagogies, Psychology and Inclusive Education*

Dynamics of the process of personal changes of the subject and its relationship to the psychological defenses

Abstract: The dynamic process of personal changes of the subject is given by a system of psychological defense. It relates to both spheres of psychic: conscious and unconscious. In the conscious and the unconscious spheres there is asymmetry of energetical direction of psychological defenses. The defense mechanism performs the function of not only the reducing stress in the psyche, but also generates it by subjective integration.

Keywords: dynamics, personal changes of the subject, psychological defense, conscious, unconscious.

*Богданова Наталья, Крымский гуманитарный
университет (г. Ялта),
аспирант кафедры психологии, институт педагогики,
психологии и инклюзивного образования*

Взаимосвязь динамики процесса личностных изменений субъекта с психологическими защитами

Аннотация: динамический процесс личностных изменений субъекта задается системой психологической защиты, которая имеет отношение к обеим сферам психического: сознательной и бессознательной. В сферах сознательного и бессознательного присутствует асимметрия энергетической направленности психологических защит. Механизм защиты выполняет функцию не только снижения напряжения в психике, но и порождает его путем субъективной интеграции.

Ключевые слова: динамика, личностные изменения субъекта, психологическая защита, сознательное, бессознательное.

В ракурсе исследования глубинно-психологических истоков личностных изменений субъекта важно выяснить взаимосвязь динамики процесса

изменений с системой психологических защит. Изучение защиты в системно-структурной ее организации открывает перспективы познания индивидуальной неповторимости психики каждого человека.

Психологические защиты в психоаналитическом словаре определяются как «неосознаваемый психический процесс, направленный на минимизацию негативных переживаний, связанных с конфликтами, которые ставят под угрозу целостность личности» [2, с. 878]. Защитная система старается избежать негативных ощущений, переживаний и снизить эмоциональное напряжение. Проблема психологической защиты нашла свое отражение в работах А. Адлера, Ф. Бассина, А. Бодалева, Ф. Василюка, Я. Коломинского, М. Кляйн, В. Райха, К. Роджерса, А. Фрейд, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Т. Яценко.

Понятие «психологическая защита» было впервые введено австрийским психологом З. Фрейдом. В его теории психоанализа динамика психологической защиты рассматривалась как средство разрешения конфликта между биологической и социальной средой субъекта, между сферами сознания и бессознательного. Психологическая защита обеспечивает снижение эмоционального напряжения, возникающее из-за тревоги в результате достижения социально-значимых целей, которым противоречат влечения Ид [5]. Снижение напряжения имеет личностный смысл, связанный со стремлением к достижению успеха. Это проявляется в подтверждении силы «Я». А. Адлер отмечал, что субъект на собственном опыте узнает «свойства и возможности своего организма и в условиях длительного переживания чувства собственной неполноценности стремится ощутить целостность, способность преодолеть природную слабость, трудности в социальных отношениях, испытать чувство полноценности ... растущее стремление ощутить свою силу» [1, с. 132]. К. Хорни представляет защитный механизм в виде идеализации образа «Я». Американская исследовательница считает, что защита проявляется в переносе своих внутренних конфликтов на внешнюю ситуацию и на других людей, что свидетельствует о деструктивном влиянии на процесс общения [7, с. 270]. По мнению Э. Фромма, защиты возникают из-за переживания чувства одиночества, которое порождает неосознанное желание субъекта избавиться от ощущения изолированности [6, с. 178].

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс подчеркивал наличие противоречия между осознанным, но ложным оценочным механизмом на неосознанном внутреннем уровне. Он полагал, что человек «стремясь сохранить свои ценности и представление о себе, строит систему защиты против несовместимого с «Я-концепцией» [3, с. 221].

Исходя из вышесказанного, глубинные истоки личностных трудностей субъекта связаны с психологической защитой, которая задает индивидуальную и неповторимую динамику психических процессов. Система психологической защиты влияет на жизнедеятельность личности и процесс ее социализации в результате травмирующих переживаний и внутренних противоречий субъекта.

Психодинамическая парадигма, разработанная академиком НАПН Украины Т. С. Яценко, засвидетельствовала, что психологические защиты функционируют согласно определенной целостности и динамической системе, которая является индивидуальной для каждого субъекта. Динамичность является основной характеристикой психологических защит, которая задается центральным механизмом «от слабости к силе». Основная цель психологической защиты, с одной стороны, сохранить неизменными и удовлетворить инфантильные интересы «Я», а с другой – обеспечить защиту «Я» в идеализированных его проявлениях. Сферы сознательного и бессознательного интегрируются на ложных основаниях путем искажений социально-перцептивной информации за счет процессов субъективной интегрированности психики. Субъективизм, который порождается психологической защитой, позволяет человеку адаптироваться в социуме, благодаря скрытию внутренней разобщенности противоречивости психики, и в то же время порождает признаки дезинтегрированности. Таким образом, на бессознательном уровне защитный механизм согласуется с принципом удовольствия, а на уровне сознания – с принципом реальности. Динамическая устойчивость психических процессов субъекта задается системой психологических защит, которая имеет отношение как сознательной, так и бессознательной сфере и выполняет разную функциональную нагрузку в обеих сферах психического.

Исследование внутренней динамики психологических защит, в ракурсе психодинамической теории, позволило выделить две разновидности психологических защит – ситуативные («вертикаль») и базисные («горизонталь»), что презентует «Модель внутренней динамики психики», (рис. 1).

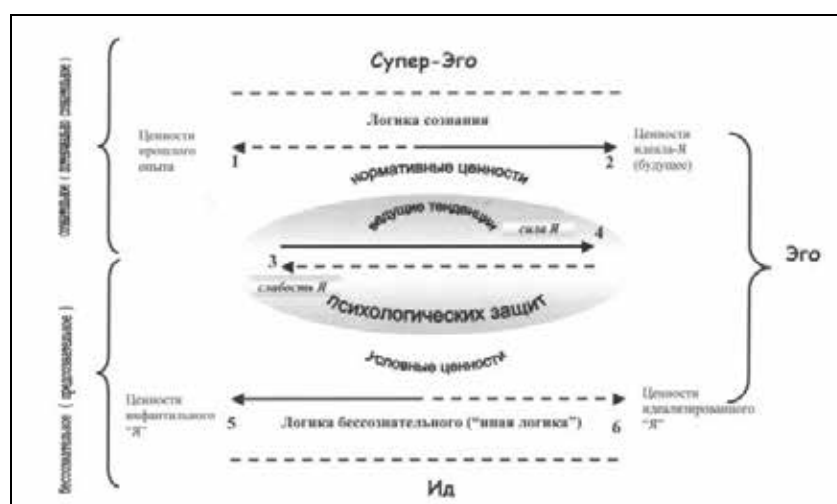


Рис. 1 Модель внутренней динамики психики

«Модель внутренней динамики психики», разработанная Т. С. Яценко, иллюстрирует целостный взгляд на внутреннюю динамику психического, в его противоречивой сущности, и представляет понимание системы психологической защиты (см. рис. 1, эллипс). Указанные две формы защит интегрируют механизмы защит, открытые З. Фрейдом и А. Фрейд: вытеснение, замещение, перенесение, проекция, идентификация, рационализации, компенсация, сублимация и др. [5, 4], и в то же время обеспечивают разную автономную друг от друга функциональную нагрузку. Украинская исследовательница Т. С. Яценко утверждает, что «психическое, в его одноактном проявлении, находится на пересечении «горизонталей» и «вертикалей», и только через понимание указанных взаимозависимостей можно объективировать сущность отдельного акта психического в его индивидуальной семантике и направленности активности» [8, с. 36]. Таким образом, в одном акте поведения присутствует как сознательное, так и бессознательное. При этом защитная «вертикаль» (ситуативные) имеет приоритет социальных целей «Я», а «горизонталь» (базисные) сохраняет устремленность на реализацию глубинных целей.

Динамический аспект целостной психики предполагает раскрытие смыслового аспекта в его индивидуальной неповторимости. Исследование доказывает, что индивидуально-неповторимый смысл задают базальные формы защиты. Базальные формы защиты являются носителями глубинных ценностей, которые определяются инфантильными желаниями субъекта. Данный механизм защиты не подвержен сознательному регулированию, так как формирование осуществлялось внеопытным путем. Это когнитивное логически упорядоченное образование, призванное защитить субъекта от напряжения, возникающего под давлением глубинно-психологических детерминант [9]. Базисная защита обеспечивает снижение внутреннего напряжения, возникшего в эдипальный период, когда «незавершенные дела детства» не могли быть завершены в связи с социальными табу на инцест. Сопровождающим явлением эдипальной зависимости является формирование амбивалентности чувств, чувство неполноценности, чувство вины и самонаказания. Именно система психологической защиты обеспечивает ощущение целостности в контексте требований идеализированности «Я» на ложных основаниях. Вышесказанное указывает на способность психологических защит к отступлению от реальности, искажению социально-перцептивной информации, наряду со способностью скрывать данный процесс от самовосприятия субъекта.

Базисная форма защиты, имея выражение в точке пересечения «горизонталей» и «вертикалей» психического, находится во взаимодействии с ситуативной защитой. Действия ситуативных защит согласно тенденции к

психологической силе направлены на маскирование чувства неполноценности, которое разрушает личностное поведение субъекта и вредит его активной деятельности. Ситуативные защиты скрывают инфантильное содержание бессознательного отступлениями от реальности, порождая иллюзии и ощущения слабости. Таким образом, познание базальной защиты, которая реализует глубинно-психологические ценности и инфантильные интересы «Я», открывает перспективы упреждения и снижения дезадаптации субъекта в социуме.

В рамках психодинамической теории Т. С. Яценко, защитная система рассматривается как диспозиционное образование, включающее когнитивные, эмотивные и поведенческие уровни. Эти уровни по-разному проявляются в сфере сознания и бессознательного. Когнитивный уровень представляет логику сознания, а эмотивный - бессознательный ракурс через отдельные акты поведения субъекта. Эмотивный уровень представляет собой психическую энергию, напряжение, возникающее в результате риска разоблачения идеализированного «Я». Когнитивный уровень основывается на рационализации, перенесении, проекции и предназначен для искажения социально-перцептивной реальности для удовлетворения интересов идеализированного «Я». Поведенческий уровень проявляется в расхождении между намерениями субъекта и его реальными возможностями, действиями. В целом можно сказать, что существует целостность защитной системы психики, которая скрывает издержки «Я», порождаемые личностными искажениями и отступлениями от реальности.

Индивидуальная неповторимость психики субъекта выражается в системе «условных ценностей». Она проявляется в иерархичности и оригинальности конкретной ситуации, зависящей от силы значимости для субъекта. Условные ценности связаны с психологическими защитами. Их функция заключается в интеграции как глубинных (инфантильных), так и нормативных ценностей. Противостояние глубинных ценностей с нормативными снимается за счет их «условности». Эта «условность» предусматривает подтверждение идеализированного «Я» и отступления от реальности, которые характеризуются эмотивностью таких ценностей. Таким образом, интеграционная функция условных ценностей заключается в интроектировании черт объектов идентификации и в предоставлении им социальной значимости в соответствии ожиданиям «Я». Дезинтеграционная функция обусловлена необходимостью человека защищать достоинство своего «Я» через ценности, имеющие инфантильное содержание и скрывать их глубинную сущность нормативными ценностями. Так, используя психологические защиты, сознательное приобретает значимости, заполняя

пробелы условностью ценностей и создавая иллюзию силы для идеализированного «Я» [9].

Представленный выше материал позволяет сделать вывод, что психологическая защита задает личностную динамику субъекта, связанную с глубинными проблемами субъекта. Защитная система имеет определенную инвариантность и повторяемость выявления в поведении человека. В глубинном познании внимание центрируется на базальной форме защиты, поскольку она является личностной и в ней кроется объективная реальность психического, которая задает субъективизм психики в целом. Познавая собственную инфантильную зависимость, субъект ограждает себя от повторения пережитого травмирующего опыта прошлого. У субъекта снижается тревога и страх собственной импульсивности, что способствует управляемости его активности и усиливает социальную ориентацию.

Список литературы:

1. Адлер А. Индивидуальная психология. Москва, 1986. – С. 131-140
2. Кондаков И. М. Психологический словарь. Москва, 2000. – С. 878
3. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва, 2001. – С. 200-230
4. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. Москва, 1983. – С. 144
5. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва, 1990. – С. 448
6. Фромм Э. Бегство от свободы. Москва, 1986. – С. 172-184
7. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. Санкт-Петербург, 2002. – С. 480
8. Яценко Т. С. Взаимосвязь сознательного и бессознательного и их влияние на адаптацию. Ялта, 2009. – С. 219
9. Яценко Т. С. Основы глубинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ, 2006. – С. 382

*Ignatieva Natalia, Nizhny Novgorod state
engineering and economic institute,
Senior lecturer of the chair «Foreign languages»,
Lisenkova Elena, Nizhny Novgorod state
engineering and economic institute,
Docent, candidate of pedagogic sciences,
chair «Foreign languages»*

Stages of development of the higher education system in Russia in the framework of globalization of world educational space

Abstract: The article discusses the historical periods of development of the Russian education system with its main features, regarding formal and conceptual aspects in comparison with the current state of education and its modernization in the framework of the Bologna Convention and the globalization of the world educational space.

Key words: The Bologna process, higher education, globalization, European educational space, modernization, educational system.

*Игнатъева Наталья, Нижегородский государственный
инженерно-экономический институт,
Ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки»,
Лисенкова Елена Владимировна, Нижегородский государственный
инженерно-экономический институт,
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки»*

Этапы развития системы высшего образования в России в рамках глобализации мирового образовательного пространства

Аннотация: В статье рассматривается историческая периодизация развития системы российского образования с ее основными чертами, касаясь как формального аспекта, так и аспекта концептуального в сравнении с современным состоянием образования и его модернизации в рамках Болонской конвенции и глобализации мирового образовательного пространства.

Ключевые слова: Болонский процесс, высшее образование, глобализация, европейское образовательное пространство, модернизация, образовательная система.

В истории развития системы высшего образования в России можно, на наш взгляд, выделить следующие пять периодов: 1) период со времени образования первых российских университетов до начала реформирования системы высшего образования в 60-е годы XIX века; 2) период со второй половины XIX века до начала Октябрьской революции в России; 3) период революции и войн (с 1905 года до конца Великой Отечественной войны); 4) послевоенный период – до начала 90-х годов XX века; 5) период реформирования российского высшего образования – с начала 90-х годов XX века по настоящее время, включая период Болонского процесса.

Первый период

Началом российского высшего образования следует считать 28 января 1724 года, когда по инициативе императора Петра I Сенат издал Указ об учреждении Академии наук с университетом и гимназией. О том, что это событие можно считать официальной датой начала высшего образования в России, свидетельствует Постановление Правительства Российской Федерации от 1 ноября 1997 года о праздновании в 1999 году 275-летия Санкт-Петербургского университета. Фактическое открытие университета состоялось уже при императрице Екатерине I, после смерти Петра I в 1725 году. В январе 1726 года начались занятия в университете и чтение профессорами публичных лекций. В начале существования Академического университета в нем было всего 8 студентов, которых обучали 17 профессоров. Ввиду слабого развития системы среднего образования в России многие студенты не были готовы к учебе в университете. В 1765 году половина студентов заявила, что непригодна к учебе, и просила отпустить их из университета.

В 1758–1764 гг. ректором Академического университета был М. В. Ломоносов; им был разработан проект Устава университета. Вскоре после смерти М. В. Ломоносова в 1765 г. Академический университет и гимназия были объединены в одно учебное заведение – училище академии, которое просуществовало до начала XIX века, полностью сохраняя университетское образование.

12 января 1755 года императрица Елизавета Петровна подписала «Высочайше утвержденный проект об учреждении Московского университета», а 26 апреля того же года состоялось торжественное открытие университета. Первый университетский Устав действовал до 1804 года. В университете было три факультета (юридический, медицинский и фило-софский), 10 профессоров.

В первые 50 лет существования университета в нем постоянно ощущалась нехватка профессоров, которые в основном были иностранцами; первыми русскими профессорами были Поповский и Барсов.

В 1799 году император Павел I подписал Указ о создании Дерптского университета специально для дворянских детей из прибалтийского региона; в университете внедрялись порядки и традиции немецких университетов.

Первая половина XIX века ознаменовалась открытием новых российских университетов – Харьковского, Казанского, Виленского, Петер-бургского, Киевского. В 1835 году был принят новый университетский Устав. Десятилетие после принятия Устава 1835 года было, по мнению исследователей, очень плодотворным для российского высшего образования.

В начале XIX века в России были учреждены ученые степени. С 1803 года на философских и юридических факультетах университетов предусматривалась система 3 степеней: «кандидат университета», «магистр», «доктор», а на медицинском факультете – «доктор медицины». В 1819 году Министерством народного просвещения было утверждено обязательное для всех российских университетов «Положение о производстве в учёные степени», согласно которому степень «кандидат университета» присваивалась всем выпускникам, отлично окончившим курс.

Второй период

В 1861–1863 гг. шли бурные дискуссии о реформе высшего образования, в которых принимали участие многие известные российские ученые, писатели, общественные деятели (Н. И. Пирогов, Н. Г. Чернышевский, Д. И. Писарев и др.).

В 1863 году был принят новый университетский Устав, в соответствии с которым все университеты именовались теперь императорскими. Устав содержал, в частности, положения, регламентирующие порядок замещения должностей в университетах: «... никто не может быть ординарным или экстраординарным профессором, не имея степени доктора по разряду наук, соответствующих его кафедре. Для получения звания доцента надлежит иметь, по крайней мере, степень магистра, приват-доцентами же могут быть и кандидаты, представившие диссертации по тому отделению факультета, в котором они намерены преподавать». Как следует из этого положения, степень магистра в то время была выше кандидатской [1].

Десятилетие после принятия Устава 1863 года оценивается современниками теперешними исследователями как одно из наиболее продуктивных в истории российских университетов. В этот период были открыты новые университеты – Новороссийский университет в Одессе (1865) и Варшавский русский (1869).

В 70-е годы продолжалась перестройка системы образования на классической основе под руководством министра народного просвещения Д.А. Толстого. Одновременно, начиная с 1872 года, шло обсуждение во-проса о новой университетской реформе. В 1880 году в университетах России училось около 8000 студентов.

В 1884 году российский император Александр III (годы правления 1881–1894) утвердил новый университетский устав, который лишал университеты многих прав и полномочий.

Можно считать, что к началу XX века в России существовала сформировавшаяся система высшего образования, однако по числу университетов и количеству студентов в них Россия отставала от других европейских государств. В 1900 году в России было 10 университетов с 16,5 тыс. студентов, в то время как в Германии – 20 университетов и 32 тыс. студентов, во Франции – 15 и 26,5 тыс. студентов, в Италии – 17 и 22,7 тыс. студентов, в Австро-Венгрии – 11 и 23 тыс. студентов.

Третий период

Революция 1905–1907 гг. серьезно отозвалась на университетской жизни России. Студенты (а часто и профессора) активно участвовали в сходках, демонстрациях, забастовках. Во многих университетах (Московский, Томский и др.) в течение нескольких месяцев не проводились занятия, а Варшавский университет бездействовал несколько лет. В 1905 году встал вопрос о новом университетском уставе, был разработан его проект; но новый устав так и не был принят.

Таким образом, начало XX века в истории российского высшего образования отмечено, с одной стороны, небывалой вовлеченностью профессоров и студентов в общественную жизнь, в политическую борьбу, а с другой – поисками новых путей подъема университетского образования, соответствовавших требованиям XX века.

К началу первой мировой войны университетское образование в России сделало значительный шаг в своем развитии – был открыт еще один университет (Саратовский, 1909 г.), количество студентов с 1900 по 1913 гг. увеличилось в 2 раза, а количество преподавателей – на 80 %, изменился классовый состав преподавателей и студентов: среди студентов выходцы из дворянства составляли всего 5 %, а в числе преподавателей их было менее одной трети. Тем не менее, в России медленно, по сравнению с остальной Европой, росло число университетов (в Германии в 1900–1912 гг. открылось 10 новых университетов, в Италии – 11, во Франции – 13) [1].

В первые годы после Октябрьской революции 1917 года имел место бурный рост количества университетов. В 1918 году было создано 16 новых университетов – Нижегородский, Воронежский, Ярославский, Самарский и др. Процесс открытия новых вузов замедлился во время гражданской войны; в конце 20-х годов он снова усилился, однако наблюдалось уменьшение количества университетов за счет разделения их на узкоспециализированные институты.

Распоряжением Наркомпроса РСФСР от 1 ноября 1918 года были упразднены учёные степени. В 20-х гг. необходимость новой системы учёных степеней широко обсуждалась в научной печати. В январе 1934 года была

введена ученая степень «кандидат наук», а в марте 1937 года – «доктор наук»; были установлены кандидатские экзамены и определен порядок защиты диссертаций. В 1934 году была учреждена общесоюзная Высшая аттестационная комиссия (ВАК).

19 сентября 1932 года было принято Постановление ЦИК СССР «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах», реализация которого способствовала восстановлению и укреплению системы высшего образования. В 1937 году в вузах была введена штатно-окладная система оплаты труда. К 1938 году в РСФСР насчитывалось 12 университетов; в конце 30-х годов возникла система заочного обучения [2].

Как отмечается в научной литературе, к началу Великой Отечественной войны университеты восстановили свои позиции ведущих вузов страны. В 1949 году в университетах обучалось 70 тыс. студентов из общего количества студентов, равного 650 тыс.

В годы войны многие вузы были эвакуированы вглубь страны и в течение всего военного периода не прекращали своей деятельности.

Четвертый период

В послевоенный период происходило быстрое восстановление системы высшего образования. Увеличивалось количество студентов, были повышены зарплаты докторам и кандидатам наук; месячный оклад доктора наук, профессора составлял 5000 руб., кандидата наук, доцента (при наличии десятилетнего стажа) – 3200 руб.

Во второй половине 70-х годов начался процесс снижения престижности университетского образования; в конце 70-х – начале 80-х годов не было открыто ни одного нового университета.

В 80-е годы происходило постепенное уменьшение выпуска студентов из университетов: в 1980 году – 50 тыс., в 1989 году – 45 тыс.

Пятый период

В начале этого периода существования российского высшего образования в РСФСР было 42 университета с 328 тыс. студентов. Начиная с 1992 года, происходит резкое увеличение количества университетов; только за 1992 год их число выросло с 48 до 97. Так, в Москве вместо 2 университетов стало 20, в Саратове вместо одного университета стало 5, и т.д. По мнению многих исследователей, преобразование узкоспециальных вузов в университеты не может не вызывать негативной реакции, поскольку это не соответствует отечественной традиции и не способствует гуманитаризации высшего образования. Более целесообразным, по мнению А. И. Авруса, было бы преобразование узкоспециальных институтов в академии [2].

Российское образование всегда считалось и считается по сей день одним из лучших в мире. Президент Российского союза ректоров, ректор МГУ им. М. В. Ломоносова В. А. Садовничий в докладе на 8 Съезде Российского союза ректоров отметил: «Российская система образования до сих пор является

одной из лучших, подготовка специалистов по многим дисциплинам соответствует самым высоким мировым стандартам. Кос-венное, но убедительное подтверждение этому – «утечка умов», когда выпускники наших ведущих университетов буквально нарасхват за рубежом» [3].

Изменение принципов внешней политики России, стремление российского государства войти в европейское политическое, экономическое и культурное пространство в качестве полноценного и равно-правного партнера заставляло критически воспринимать и адаптировать опыт Европы. В весьма значительной степени эти процессы катализируются и экономическими причинами: в связи с переходом России к рыночной экономике актуальным стал вопрос коммерциализации профессиональной подготовки кадров как для страны, так и для зарубежных государств. Перед российской Высшей школой встала задача занять достойное и выгодное место на международном рынке образовательных услуг.

В 1994 году в России были сделаны первые шаги для введения системы высшего профессионального образования, основанной на двух основных циклах – бакалавриата и магистратуры. Многоуровневая модель высшего профессионального образования была введена постановлением Комитета по высшей школе Миннауки России от 13 марта 1992 года № 13 «О введении многоуровневой структуры высшего образования в Российской Федерации». Подготовка бакалавров рассматривалась как базовая и предназначенная прежде всего для продолжения образования в магистратуре или подготовки специалистов. Постановление Правительства Российской Федерации «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» от 12 августа 1994 года № 940 уточнило структуру высшего профессионального образования: вузам предоставлялась возможность реализовать пятилетние программы подготовки дипломированных специалистов (5 лет обучения), а также вводить программы подготовки бакалавров (4 года обучения) и магистров (6 лет обучения, включая бакалавриат).

Следующим шагом реформирования российской системы образования стало принятие Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ. Основными принципами государственной политики в области высшего образования были, в частности, провозглашены непрерывность и преемственность процесса образования и интеграция системы высшего и послевузовского профессионального образования Российской Федерации при сохранении и развитии достижений и традиций российской высшей школы в мировую систему высшего образования (ст. 2.2., 2.3.). Законом была расширена автономия высших учебных заведений (ст. 3.2.), понимаемая как «степень самоуправления, которая необходима высшему учебному заведению для эффективного принятия решения в отношении своей уставной деятельности»,

профессорско-преподавательский состав и студенты получили право «академической свободы» (ст. 3.3.).

В своем выступлении на заседании Госсовета 29 августа 2001 года президент РФ В. В. Путин отметил, что «модернизация экономики настойчиво требует структурных изменений в системе профессионального образования в самом широком смысле этого слова. Сегодня эта система плохо ориентирована на рынок труда. В итоге людей с высшим образованием у нас много, а современных квалифицированных специалистов катастрофически не хватает. В крупных компаниях уже сегодня платят огромные деньги, десятками и сотнями привлекая специалистов из-за рубежа» [4].

Россия присоединилась к Болонскому процессу 18–19 сентября 2003 года на Берлинской конференции министров образования стран Европы. В этот период Министерство образования Российской Федерации активно участвовало в изучении материалов по вопросам Болонского процесса. В декабре 2002 года Министерство образования России с участием международных экспертов Совета Европы, ЮНЕСКО и других международных организаций, а также ведущих вузов подготовило и провело международный семинар «Болонский процесс и модернизация Российского образования – движение в одном направлении». Конференция собрала аудиторию свыше 200 человек (представители законодательных и исполнительных органов власти Российской Федерации, академики и профессора, ректоры вузов, представители общественных организаций), которые отмечали, что в России созданы предпосылки для вхождения системы высшего профессионального образования в Болонский процесс. На конференциях и совещаниях, проведенных в России, прошло широкое обсуждение основных материалов Сорбонской декларации (1998), Болонского заявления (1999), Парижского коммюнике (2001) и других документов, касающихся гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования; в результате этого Министерство образования Российской Федерации запланировало ряд мероприятий по вхождению российской системы высшего профессионального образования в европейское образовательное пространство до 2010 года. Академическое сообщество России получило доступ к наиболее значимым документам, касающимся положений Болонской декларации и сопровождающих ее документов, и возможность подробно обсудить их. Предпосылкой к подписанию Болонской декларации послужили интеграционные процессы в сфере экономики. Суть Болонского процесса состоит в реформировании не столько образования, сколько, как уже упоминалось выше, рынка труда.

Присоединение России к Болонскому процессу можно объяснить также стремлением к признанию российских высших учебных заведений за рубежом и конвертируемости дипломов выпускников российских вузов.

Ключевым элементом и исполнительным органом Болонского процесса является наблюдательная группа (BFUG), которая сформирована

Министерством образования и науки РФ в 2004 году. В состав группы входят 28 человек, которые функционально распределены на 5 подгрупп, осуществляющих свою деятельность по конкретным проблемам Болонского процесса. Основными задачами группы являются следующие:

- 1) анализ хода реализации Болонских принципов в развитии высшего профессионального образования в России;
- 2) выработка рекомендаций по осуществлению Болонских принципов в РФ и Европе;
- 3) координация деятельности Федеральных органов управления высшим профессиональным образованием РФ по развитию Болонского процесса в России [4].

«Модернизация» – это усовершенствование, обновление, изменение в соответствии с требованиями современности. Модернизация образования является в настоящее время ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики. Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, при сохранении и умножении лучших традиций отечественного образования. Это фронтальный пересмотр принципов функционирования системы образования, унаследованных от ушедшей эпохи, равно как и принципов управления данной системой. Это масштабные изменения в содержании, технологии и организации самой образовательной деятельности, которая также несет в себе значительные рудименты прошлого и во многом подчинена задачам вчерашнего дня. Это, наконец, глубокие изменения в образовательном мировоззрении, все еще в немалой степени авторитарном и тоталитарном, в образовательной политике, пока еще оторванной от потребностей личности, общества, страны [2].

Два центральных направления модернизации образования – это кардинальное обновление содержания образования и экономики образования. Стержневые задачи модернизации – повышение доступности, качества и эффективности образования. Без решения этих задач образование не сможет выполнить свою социальную миссию – стать двигателем поступательного развития страны, генератором роста ее человеческого капитала.

Реформы образования происходят сейчас в большинстве развитых стран мира. Общеизвестно, что в информационно-технологическом обществе XXI века определяющим в конкуренции государств будет уровень образованности нации, способность ее реализовывать и развивать прогрессивные технологии. Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

9 марта 2007 года Правительство Российской Федерации одобрило представленный Министерством образования и науки РФ законопроект о переходе на уровневую систему высшего образования. В связи с Болонской конвенцией отечественные вузы обязаны вести подготовку кадров преимущественно по программам бакалавриата и магистратуры. Введение в высшей школе уровневой системы образования позволит также повысить эффективность использования бюджетных средств, вовлечь работодателей в прогнозирование перспективных потребностей в трудовых ресурсах и, что немаловажно, существенно расширить их участие в финансировании системы подготовки кадров.

В качестве главной задачи российской образовательной политики Концепция модернизации предполагает «обеспечение современного качества образования на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» (Заявка Российской Федерации на присоединение к Болонскому процессу, июнь 2003 года). По мнению Б. Липшица, модернизация образования имеет ряд фундаментальных следствий. Во-первых, экономическая составляющая деятельности высших учебных заведений повсеместно приобретает иное, но весьма сходное в различных государствах значение. Далее, постепенно формируется новый единый глобальный рынок информации и знания, преодолевающий государственные и цивилизационные границы; наиболее профессионально подготовленные и высококвалифицированные кадры обретают новый уровень мобильности, поскольку востребованы вне границ и государств и могут найти применение своим знаниям в любой точке земного шара. Соответственно повышаются конкурентоспособность и качество в сфере преподавания: высшие учебные заведения благодаря возросшей в силу глобальных процессов мобильности кадров могут предложить своим студентам курсы ведущих профессоров мира в специализированной области [5].

Интеграция систем высшего образования в контексте Болонского процесса рассматривается как завершающий этап формирования ЕС. Россия стремится идти в ногу с общеевропейским образовательным пространством, но сталкивается с большими трудностями при переходе на многоуровневую систему образования, при внедрении системы переводных зачетных единиц (ECTS) и модульной системы построения учебных планов и рабочих программ. Академическая мобильность в последние два года возросла на 10 %, но в периферийных вузах она развита гораздо слабее, чем в столичных. В последнее время вузы России стали участвовать в различных проектах на международном уровне. В отличие от Европы, в российских вузах давно сложилась система комплексной оценки деятельности вузов, совмещающей все виды экспертизы (лицензирование, аттестация и аккредитация).

Список литературы:

1. Дементьев Б. С. Мировоззрение и образование: смена методологических приоритетов // Вестник хабаровской государственной академии экономики и права. 2003. № 2. С. 17-21.
2. Лисенкова Е. В. Трансформация систем высшего образования Германии и России в контексте Болонского процесса // Монография, НГИЭИ. 2010. 114 с.
3. Белогуров А. Г., Супрунова Л. М. Поликультурный аспект национально-регионального компонента содержания общего образования // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. Пятигорск: ПГЛУ. 2000. № 3. С. 71-74.
4. Вербицкий А. А. Реформирование образования в России и Болонский процесс / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. 2008. № 11. С. 45-50.
5. Липшиц Б. С. Российская система образования: проблемы модернизации в контексте глобализационных вызовов // дис... Канд. Филос. Наук // РГБ, Краснодар. 2007. 237 с.

*Stepanova Nataliya, Lev Tolstoy TSPU
Doctor of Psychology, professor, clinical psychologist*

Problems of teaching parents to psychological support for autistic children

Abstract: This article deals with the problems faced by a family raising a child with autism. Publication sanctified issues of training parents to psychological support, the criteria and levels of readiness of parents to psychological support for autistic children in a family environment, emphasizes the need to provide special counseling and support for such parents.

Keywords: children - autism, family problems, psychological support, psychological help and support.

*Степанова Н.А.,
Россия, «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н.Толстого»,
кандидат психологических наук, доцент,
декан факультета психологии*

Проблемы подготовки родителей к психологическому сопровождению детей-аутистов

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению проблем, с которыми сталкивается семья, воспитывающая ребенка-аутиста. В публикации освещены вопросы подготовки родителей к психологическому сопровождению, определены критерии и уровни готовности родителей к психологическому сопровождению детей-аутистов в условиях семьи.

Ключевые слова: дети - аутисты, проблемы семьи, психологическое сопровождение, психологическая помощь и поддержка.

Оказание психологической поддержки необходимо не только семьям (людям) группы особого риска. Она может потребоваться любому человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации. На сегодняшний день, сопровождение - это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи - патронажа. Сущностной

характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности и (или) семьи к самопомощи. Условно можно сказать, что в процессе психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую и достаточную поддержку для перехода от позиции «Я не могу» к позиции «Я могу сам справляться со своими жизненными трудностями». Задачей психолога является подготовка родителей к принятию проблемы и эффективному взаимодействию с детьми-аутистами [4].

Дети с РДА изучались многими учеными - клиницистами, которые рассматривали данное нарушение с разных позиций. Известнейшими учеными, занимающимися данной проблемой были: Л. Каннер, Г. Аспергер, С.С. Мнухин, Л. Уинг, Э. Орниц, К. Джиллберг, О.С. Никольская, К.С. Лебединская, М.Р. Битянова и другие.

Цель исследования заключается в изучении детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих ребёнка - аутиста и способах взаимодействия психолога с родителями ребёнка в процессе сопровождения.

Мы предполагаем, что взаимодействие психолога с родителями в процессе сопровождения ребёнка – аутиста принесёт положительные результаты при соблюдении следующих условий: информирование родителей об особенностях детей с РАС; повышение психологической компетентности родителей; обучение родителей приемам эффективного взаимодействия с ребёнком в рамках занятий в детско – родительской группе.

Непосредственное отношение к проблемам семей, имеющих детей с отклонениями в развитии, имеют исследования, отражающие опыт семейной терапии (Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий), диагностики семьи (Л. С. Алексеева, Б. Н. Алмазов, Г. А. Карпова, А. Д. Кошелева, Р. В. Овчарова) и семейного консультирования (Ю. А. Алешина, А. А. Бодалев, В. К. Лосева, А. И. Луньков, В. В. Столин и др.). Особенно интересными достижения в реабилитационной работе с семьей можно отметить практику педагогического образования родителей (Т. Гордон, М. Карнес, Р. Ли, Г. Л. Лэндрет, М. Файн и др.), семейной терапии (Р. Бэндлер, Н. Пезешкиан, В. Сатир, Дж. Хейли, М. Эриксон и др) [10].

Проблемы, возникающие в семье, как правило, отражают в себе проблемы более широкого характера. Но семье самой трудно справиться с целым комплексом проблем, связанных с воспитанием ребёнка-инвалида. Поэтому необходима помощь специалистов: реабилитологов, психологов, медиков, социальных работников, которые могут оказать помощь и поддержку, как родителям, так и детям в кризисных ситуациях [6].

Для семьи, воспитывающей «особого» ребенка, важными является оказание своевременной помощи, такой как *коррекционно-развивающая, компенсирующая и реабилитационная*, целью которой является восстановление психофизического и социального статуса ребенка, достижение им материальной независимости и социальной адаптации [3].

Ситуация в семьях, воспитывающих детей - аутистов имеет свою специфику. Особая недостаточность энергетического потенциала ребенка травмирует личность родителя, повышает его собственную ранимость и часто превращает родителя в эмоционального донора.

Родители детей-инвалидов тоже хотят получить ответы на свой вопрос «почему?» С ними произошло нечто ужасное, и до тех пор, пока к их ситуации не начнут относиться серьезным образом, страх не пройдет. Сами родители справиться с этим не в состоянии. Если один из родителей случайно не окажется педиатром или психологом, у них не будет необходимых знаний о том, что следует делать. Родители также беспомощны как их ребенок [7].

Попытки оказания профессиональной психологической поддержки подобным семьям стали делаться у нас только недавно, и пока они носят эпизодический характер. Задача психолога, дать родителям возможность понять, что происходит с их ребенком, помочь установить с ним эмоциональный контакт, почувствовать свои силы, научиться влиять на ситуацию, изменяя ее к лучшему [5].

На наш взгляд, идеи психологического сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным идеям отечественной психологии, педагогики и социальной работы. В каждом конкретном случае задачи сопровождения определяются особенностями развития ребёнка, тяжестью аутистического дефекта.

Существует целый ряд специальных исследований, посвященных проблемам психологического функционирования семей, имеющих аутичного ребенка. В них отмечается, что каждая такая семья, сталкиваясь с экстраординарными проблемами, испытывает хронический стресс, тяжесть которого зависит от тяжести состояния и возраста ребенка (S. Harris & M. Powers, 1984). Стресс в большей степени проявляется у матерей (M. Bristol, 1988; L. Wolf, 1989), которые не только испытывают чрезмерные ограничения личной свободы и времени, но и демонстрируют очень низкую самооценку в связи с тем, что недостаточно хорошо, по их мнению, выполняют свою материнскую роль. Воздействие хронического стресса вызывает депрессию, раздражительность, эмоциональную напряженность у матери (M. De Myer, 1979; L. Wolf, 1989; J. Holroyd, 1974), причем обнаружено, что все эти проявления у матерей аутичных детей-дошкольников значительно выше, чем у матерей умственно отсталых детей (M. Gill, 1990) [5].

Во многих семьях состояние ребенка вызывает нарастание эмоционального напряжения, отрицательных эмоций, семья сама становится деструктивной и вряд ли сможет помочь ребенку так же эффективно, как те семьи, которые могут приспособиться к нелегкой задаче воспитания аутичного ребенка, сплотиться, снизить уровень конфликтности.

Поэтому целесообразно создание комплекса психологической поддержки и обучения родителей, воспитывающих аутичных детей, в первую очередь, их матерей, на которых ложится максимальная психологическая нагрузка.

Психологическое сопровождение ребенка включает в себя изучение содержания контактов родителей с детьми. Чтобы понять многие супружеские конфликты и причину напряженности в семье, практический психолог должен знать, как строится межличностное общение родителей и детей. С помощью методик диагностики детско-родительских отношений он может получить сведения об отклонениях в психическом развитии ребенка, выяснить причины супружеских ссор и конфликтов. Эти методики разделяются на две группы: одни исследуют межличностные отношения в системе «родитель – ребенок» глазами родителя, другие – глазами ребенка.

Изучая межличностные отношения в системе «родитель–ребенок» глазами родителя, обращается внимание на особенности семейного воспитания: родительские установки и реакции; отношение родителей к ребенку и жизни в семье; нарушения воспитательного процесса в семье; причины отклонений в семейном воспитании; типы воспитания; уровень родительской компетентности и т.п.

Взаимоотношения родителей и детей исследовались нами с помощью следующих методик: анкета «Психологический тип родителя» (В.В. Ткачев); методика PARI (parental attitude research instrument) (Е. С. Шефер и Р. К. Белл); «Стратегии семейного воспитания» (Н.М. Рухленко); «Опросник родительских отношений» (Я.А.Варга и В.В.Столин); «Опросник для диагностики отношения к болезни ребенка (ДОБР)» (В.Е. Каган, И.П. Журавлева).

Критериями готовности к осуществлению психологического сопровождения явились: определение психологического типа родителя; стиль поведения родителя, по отношению к ребёнку; родительское отношение к ребёнку.

Проанализировав результаты экспериментального исследования, выделены следующие уровни готовности к психологическому сопровождению.

Готовность к психологическому сопровождению – характеризуется достаточным объемом знаний и представлений родителя о воспитании ребенка. Родители уважают своего ребенка, одобряют его интересы и планы, стараются во всем помочь ему, поощряют его инициативу и самостоятельность.

Частичная готовность к психологическому сопровождению - характеризуется недостаточным объемом знаний и представлений родителя о воспитании ребенка. Родители нарушают взаимоотношения с детьми, не предоставляют ему самостоятельности.

Не готовность родителей к психологическому сопровождению – характеризуется незнанием родителей о воспитании детей. Родители

воспринимают своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым, испытывают по отношению к ребенку раздражительность и обиду.

На основе полученных диагностических данных нами разработана и апробирована коррекционно – обучающая программа, направленная на подготовку семей, воспитывающих ребёнка - аутиста к психологическому сопровождению.

Психолого-педагогическая поддержка таким семьям должна быть строго дифференцированной и максимально приближенной к условиям, в которых живет семья больного ребенка. Необходимо научить родителей воспринимать собственного ребенка как человека со скрытыми возможностями, помочь родителям составить адекватное представление о потенциальных возможностях ребенка - аутиста, раскрыть его перспективы, построить научно обоснованную систему занятий.

Подводя итоги можно отметить, что после проведения коррекционно-обучающей программы прослеживается положительная динамика. Высокий уровень готовности к психологическому сопровождению повысился по четырём критериям. Средний уровень готовности повысился по всем критериям. Показатели низкого уровня готовности, который можно было отнести к группе риска, на контрольном этапе отсутствуют.

Произошли качественные изменения:

- повышение знаний родителей об особенностях ребёнка аутиста дали возможность правильно интерпретировать то или иное нежелательное поведение. Родители стали лучше понимать своих детей, правильно реагировать в той или иной ситуации взаимодействия;

- обучение приёмам эффективного взаимодействия, которому научились родители из детско – родительской группы способствовали расширению стереотипов, позволило повысить собственную активность ребёнка, подобрать способ альтернативной коммуникации с неговорящими детьми, что так же положительно сказалось на взаимодействии родитель – ребёнок;

- родители активно участвовали в коррекционном процессе, получали поддержку друг от друга. Стали проявлять больше инициативы в коррекционной работе, самостоятельно заниматься со своими детьми, общаться между собой вне групповых занятий, обмениваясь опытом по их воспитанию;

- использование обратной связи и саморефлексии в конце каждого занятия позволило родителям переосмыслить своё отношение к болезни ребёнка. Родители научились видеть малейшие положительные изменения в развитии ребёнка, у них появилась возможность высказываться о своих радостях и опасениях, делиться опытом. Занятия в детско – родительской группе позволили повысить энергетический ресурс родителей в целом.

Литература

1. Алвин Джульетта, Эрик Уорик. Музыкальная терапия для детей с аутизмом / под ред. Э.Уорик; пер. с англ. Ю.В.Князькиной.-3-е изд.,стер.- М.:Теревинф,2008.-208с.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты.- СПб.,1998.-124с.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. -СПб.: Речь, 2007.- 288 с.
4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом.-СПб.: Речь, 2007. – С.158.
5. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М., 2004.-408с.
6. Наталья Осухова, кандидат педагогических наук, ГосНИИ семьи и воспитания РАО и Минтруда РФ: Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации // "Школьный психолог" издательского дома "Первое сентября".-2001. №1.
7. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. - М.: Теревинф, 2007.-227с.
8. Питерс Т. Аутизм: от теоретического понимания к педагогическому воздействию. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1999. - 192 с.
9. Джим Синклер. Не плачьте о нас // Выдержки из статьи. Our Voice. Autism Network International, vol. 1.- 1993. №3: URL: <http://aba-samara.ru/>
10. КнигоФонд – редкие книги и статьи для родителей: Захаров А. И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка: Книга для воспитателя детского сада.- Москва: Просвещение, 1986. –URL:<http://knigofond.com>.

***Shulga Natalia, Cherkassy National University
B. Khmelnytsky, associate professor, Ph.D.***

Synergistic approach to education

Abstract: This article reveals the features of the application of the methodological apparatus synergetics in the study of educational systems. Research defines the functions and methods synergistic approach in education, reveals patterns of development of the educational system and the principles of its evolution.

Keywords: Synergetics, methodology, principles synergetics, the education system, teaching process

*Шульга Наталія, Черкаський національний університет
ім. Б. Хмельницького, доцент, кандидат педагогічних наук*

Синергетичний підхід в освіті

Анотація: В статті розглянуто особливості застосування методологічного апарату синергетики в дослідженні освітніх систем. Визначено функції та методи синергетичного підходу в освіті. Розкрито закономірності розвитку освітньої системи на горизонтальному та вертикальному рівнях та принципи її еволюції.

Ключові слова: синергетика, методологія, принципи синергетики, система освіти, педагогічний процес

У період глибинних цивілізаційних перетворень в суспільному бутті людства значних змін зазнали і максими, що визначають засади функціонування освітнього середовища. Класичні підходи до побудови освітніх систем в силу своєї статичності та інерційності не дають змогу адекватно і вчасно реагувати на виклики сьогодення. Для задоволення сучасних вимог суспільства, освіта повинна стати динамічною, пластичною, відкритою до зовнішніх змін, здатною до адаптації. Саме тому, виникає необхідність пошуку таких підходів до моделювання системи освіти, які б надавали змогу в повній мірі реагувати на зміни в інформаційному, соціальному, економічному, технологічному бутті людства. Одним з таких підходів є синергетичний підхід, що в сучасних умовах

виступає в якості парадигми наукового пізнання та володіє необхідним методологічним інструментарієм для дослідження педагогічних систем.

Питання застосування методологічного апарату синергетики в процесі дослідження педагогічних проблем досить широко розглядаються в науковій літературі. Так, В. Ігнатова, Є. Князева, В. Кремень, В. Рабош, В. Цикін підкреслюють, що застосування принципів синергетики стає засобом гуманітаризації освіти, своєрідним методологічним інструментом під час дослідження педагогічних процесів. В. Аршинов виділяє аспекти міждисциплінарності, відкритості, діалогічності та комунікативності, реалізація яких можлива за рахунок застосування синергетичного підходу в освіті. В. Буданов зазначає, що застосування принципів синергетики в педагогіці дозволить подолати кризу, яка пов'язана із зростанням обсягів інформації та, як наслідок, фрагментарністю знання. Н. Костиця наголошує, що застосування основних ідей синергетики надасть можливість не тільки модернізувати освіту, а й виховати розвинену особистість із сформованим сучасним світоглядом та динамічним стилем мислення

Розкриємо особливості застосування синергетичного підходу в побудові освітніх систем та дослідженні особливостей їх розвитку.

Визначимо **синергетичний** підхід в освіті як сукупність понять, функцій, методів, закономірностей, принципів, що застосовуються в процесі пізнання відкритих нелінійних освітніх систем здатних до самоорганізації.

На основі аналізу наукових досліджень [1, 2] виділимо функції та методи синергетичного підходу в освіті.

Функції визначають зв'язок між основними ідеями синергетичного підходу та їх реалізацією в освітньому процесі:

- 1) евристична – синергетичний підхід окреслює принципи, засоби та методи дослідження освітніх систем
- 2) описова – застосування синергетичного підходу надає можливість розкрити особливості структури, взаємозв'язків, трансформацій та траєкторії розвитку освітніх систем;
- 3) інтегративна – синергетика поєднує в собі методи інших наук, отже застосування її методологічного апарату сприяє формуванню цілісного розуміння освіти;
- 4) ціннісна – на основі основних ідей, законів та принципів, що використовуються в синергетичному підході аналізу освітніх систем формуються альтернативні оцінки всіх реалій суспільного буття.

Методи визначають ту сукупність прийомів та операцій, що надають можливість в рамках синергетичного підходу досягти визначених результатів в процесі дослідження освітніх систем:

- 1) холізму, як цілісного підходу до пізнання і оцінки освітніх систем, визнання їх емерджентних властивостей;

2) часткового редукціонізму, що передбачає можливість аналізу поведінки окремих елементів системи, який надасть змогу окреслити сукупність найбільш можливих траєкторій розвитку системи;

3) плюралізму, як умова всебічного дослідження освітньої системи під різними кутами зору, що забезпечує найбільш повну істинність знання про неї.

Основними **поняттями** синергетичного підходу в освіті є поняття системи та оточуючого її середовища.

Освітнє середовище визначимо як сукупність елементів, зв'язків та умов, що сприяють формуванню особистості та її розвитку. В освітньому середовищі можна виділити чотири основних компонента: соціальний, інформаційний, просторово-предметний, психолого-дидактичний.

Освітня система – сукупність взаємопов'язаних структурних компонентів, їх зв'язків та відношень, що поєднані єдиною метою розвитку особистості та які функціонують у визначеному освітньому середовищі .

Закономірності синергетичного підходу розкриємо як особливості функціонування освітньої системи як дисипативної структури з тернарною ієрархічною будовою. Еволюція освітньої системи відбувається в двох напрямках: вертикальному та горизонтальному.

Вертикальний напрямок розвитку освітньої системи визначає її як дисипативну структуру, елементи якої взаємодіють на мікро-, макро- та мегарівні. Дана система має фрактальну структуру і побудована на основі взаємодії принципів невизначеності, додатковості та сумісності, оскільки кожна пара елементів знаходиться у співвідношенні додатковості, а третій елемент визначає міру сумісності.

Мегарівень представимо як сукупність взаємопов'язаних елементів, що представляють собою тріаду параметрів управління системою. В процесі взаємодії першої групи елементів утворюється *Інформаційний* параметр управління, що визначає появу в системі нових знань, технологій та інтелектуальних засобів навчання. Друга група елементів формує *Матеріальний* параметр управління, що визначає загальні потреби системи освіти в матеріальних засобах та ресурсах, якими повинен бути забезпечений педагогічний процес, видає запити на створення необхідних технічних засобів навчання. Взаємозв'язки третьої групи елементів мегарівня задають *Соціально-економічний* параметр управління, який перетворює ту енергію розвитку суспільних та економічних відносин, що входить в систему у вигляді соціального замовлення, на потребу у фахівцях визначених професій, рівня кваліфікації, сформованості відповідних моральних якостей та етичних норм. Елементи управління формуються як відгук системи на впливи зовнішнього середовища, змінюються дуже повільно та визначають глобальний атрактор розвитку освітньої системи: освіта протягом життя; досягнення цілей стратегії сталого

розвитку; формування ціннісних орієнтацій особистості в період глобалізації та інформатизації суспільства.

Тріада Суб'єкт, що навчається ↔ Суб'єкт, що навчає ↔ Освітня матриця визначає параметри порядку **макрорівня**. Під *суб'єктом, що навчається* будемо мати на увазі ту множину елементів макрорівня, які визначають особу (групу осіб) на особистісний та професійний розвиток яких спрямовано процес навчання. *Суб'єкт, що навчає* – сукупність елементів макрорівня, які відповідають за формування визначених компетенцій у суб'єкта, що навчається. *Освітня матриця* визначає матеріально-технологічну (забезпечення матеріальними, технічними засобами та інноваційними технологіями, що застосовуються в процесі навчання), правову (контроль за виконанням законів та стандартів освіти, навчальних планів, робочих навчальних програм тощо), організаційну (визначення цілей навчання, переліку компетенцій, розкладу занять, контроль за дотриманням якості освіти та ін.) складові освітнього процесу.

Мікрорівень представимо тріадою параметрів стану, що визначаються на основі множин змінних, які мають відносно короткий (у порівнянні з елементами макро- та мегарівнів) термін існування. Параметр стану *Інформаційне поле* представимо як сукупність гностичної, технологічної та нормативної компоненти, що містять в собі, наприклад, такі короткоживучі змінні як актуальний запас знань, сукупність методичних прийомів, необхідних для здійснення процесу навчання, інформаційних технологій, комп'ютерних програм, системи нормативних актів та законів, що регламентують освітній процес. *Матеріальне поле* – сукупність швидких елементів системи, що представляють ті матеріальні ресурси, які необхідні для здійснення навчальної діяльності. *Соціально-економічне поле* - це параметр стану освітньої системи, який може бути представлений наступною сукупністю компонентів: морально-етичної (цілі, мотиви навчання, моральні установки, які потрібно сформулювати в процесі навчання тощо), економічної (перелік професій та рівень їх актуальності на ринку праці, престижність в суспільстві, кваліфікаційні вимоги до фахівців, визначення компетенцій необхідних для здійснення успішної професійної діяльності і т. д.), організаційно-комунікативної (здатності до організації навчальної діяльності, самоосвіти, самоорганізації, до спілкування, взаємодії під час навчального процесу та ін.).

Параметри порядку макрорівня взаємодіють з параметрами стану мікрорівня на основі принципів підлеглості та кругової причинності. В процесі такої взаємодії формуються траєкторії розвитку освітньої системи, що визначаються частковими атракторами-цілями навчання: формування цілісної системи знань законів, які діють в природі та суспільстві; вмінь та навичок

використання отриманих знань для розв'язання практичних задач; потреби в постійній самоосвіті та вдосконаленні своїх знань; ціннісних орієнтацій особистості, потреби в активній суспільно-економічній діяльності; критичного альтернативного мислення, толерантного ставлення до іншої думки тощо.

Горизонтальний напрямок розвитку відображає еволюцію освітньої системи, послідовну зміну стадій хаосу та порядку.

На початку існування освітньої системи із всієї множини елементів освітнього середовища та зв'язків між ними починає виокремлюватись деяка нестійка структура-прообраз системи, що інтерпретується як **хаос**. В даний період еволюції освітньої системи на мегарівні починають формуватись параметри управління: інформаційний, матеріальний, соціально-економічний, які на пряму взаємодіють із багаточисельними та швидкими змінними, що представляють параметри стану мікрорівня: інформаційним, матеріальним, соціально-економічним полями. В процесі їх взаємодії система із розрізненого розмаїття елементів починає вибудовувати свою ієрархічну структуру та формувати параметри порядку. Для освітньої системи – це етап визначення цілей, технології, засобів навчання, відбору суб'єктів навчання, формування їх взаємодії.

В результаті взаємодії параметрів мега- та мікрорівнів формуються параметри порядку макrorівня: Суб'єкт, що навчається ↔ Суб'єкт, що навчає ↔ Освітня матриця. Система починає еволюціонувати в напрямку атрактора та прямує до стану рівноваги. Освітня система вступає в стан **порядку**. Особливості зв'язків між параметрами всіх рівнів визначаються принципами підлеглості (зміни параметрів, що належать нижчому рівню, залежать від тих сигналів, що їм посилають параметри, що належать вищому рівню) та кругової причинності (зміни в параметрах нижчих рівнів викликають зміни в параметрах вищих рівнів). Таким чином, в системі функціонують об'ємні обернені зв'язки, що надають їй можливість вчасно реагувати на зміни, які відбуваються у внутрішньому та зовнішньому середовищах, і компенсувати ті флуктуації, що виникають під їх впливом.

Однак, під впливом ентропії, що надходить в систему у вигляді енергії, речовин та інформації (з'являються нові технології навчання, знання, технічні засоби навчання, змінюються цілі або пріоритети навчання, мотиваційні установки тощо) рівень флуктуацій в системі посилюється настільки, що система не в змозі їх погасити. В освітній системі починається біфуркація, що визначає зміну напрямку еволюції даної системи, і для якої характерні втрата параметрів порядку та руйнування структури. Порядок в системі закінчується і вона знов вступає в стадію хаосу, коли елементи мега- та мікрорівня

намагаються сформувані нові (або оновлені) параметри порядку, які будуть в більшій мірі відповідати зміненим умовам зовнішнього середовища.

Розглянемо **принципи**, на яких ґрунтується синергетичний підхід в освіті [3 – 6].

Принцип **складності** полягає в тому, що головні елементи освітньої системи – Суб'єкт, що навчається ↔ Суб'єкт, що навчає ↔ Освітня матриця - під час своєї взаємодії в процесі еволюції системи утворюють взаємообумовлену та взаємопов'язану цілісність, властивості якої не можна визначити через суму властивостей елементів системи. В той же час така взаємодія виокремлює систему освіти із зовнішнього освітнього середовища.

Принцип **відкритості** передбачає, що система освіти та зовнішнє освітнє середовище активно взаємодіють між собою обмінюючись речовиною, енергією та інформацією. В результаті такої взаємодії відбуваються зміни як в середині самої системи, так і в навколишньому середовищі.

Принцип **нерівноважності** визначає наявність в системі таких станів, під час яких система втрачає стійкість та починає трансформацію. Тані стани зумовлені наявністю протиріч між параметрами порядку системи, оскільки в них закладені прагнення як до консерватизму (система освіти є ретранслятором знань набутих людством), так і до інновацій (зміни в соціально-економічному бутті вносять корективи до навчального процесу).

Принцип **нелінійності** полягає в тому, що під впливом змін в соціально-економічному бутті людства, в освітньому середовищі народжується множина шляхів його еволюції, що не є однозначно детермінованою із самими змінами в суспільстві.

Принцип **самоорганізації** визначає можливість освітніх систем під дією факторів зовнішнього середовища самостійно формувати власні параметри порядку, визначати напрямок еволюції, самооновлюватись та самовдосконалюватись.

Таким чином, синергетичний підхід в освіті відкриває широкі можливості вчасно та ефективно реагувати на ті виклики, що виникають в суспільному бутті людства та впливають на розвиток освіти. Синергетика надає педагогам та науковцям методологічний апарат необхідний для побудови м'яких багатоальтернативних особистісно орієнтованих моделей освітнього процесу.

Список літератури:

1. Кочуровський М. О. Синергетика як нелінійна діалектика // Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти. Суми, 2005. – С. 31 – 42

2. Кочубей Н. В. Синергетичні концепти в сучасному науковому дискурсі // Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні. Суми, 2005. – С. 43 – 64
3. Аршинов В.А. Философия образования и синергетика: как синергетика может содействовать становлению новой модели образования? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/Arsh.htm>
4. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики. Синергетическая парадигма. Москва, 2000. – С. 305
5. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: ґенеза, теорія і практика. Житомир, 2012. – С. 708
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. Санкт-Петербург, 2002. – С. 414

Nikitin Petr, Melnikova Alevtina, Fomin Irina,
*Mari state university (Russia, Yoshkar-Ola),
Ph.D., department of mathematics and computer science,*
Gorokhova Rimma, *Volga State University of Technology,
associate professor, candidate of pedagogical sciences, faculty of
radiotechnical*

Methodical design features educational portals

Abstract: The article describes the development of educational portals for educational institutions. Methodical recommendations for the establishment of such portals.

Keywords: information technology, education portal, computer systems, pedagogical research.

Никитин Петр, *МарГУ, кандидат педагогических наук, кафедра математики и информатики и МОМИ,*
Мельникова Алевтина, *МарГУ, кандидат физ.-мат. наук, кафедра математики и информатики и МОМИ,*
Фоминых Ирина, *МарГУ, кандидат педагогических наук, кафедра математики и информатики и МОМИ,*
Горохова Римма, *ПГТУ, доцент, кандидат педагогических наук, радиотехнический факультет*

Методические особенности проектирования образовательных порталов

Аннотация: В статье описаны проблемы разработки образовательных порталов для образовательных учреждений. Даны методические рекомендации по созданию таких порталов.

Ключевые слова: информационные технологии, образовательный портал, компьютерные системы, педагогические исследования.

В настоящее время в системе образования широко развернулось строительство образовательных порталов. Современные порталные технологии, предоставляя поставщикам образовательных услуг, необходимые

средства организации и ведения учебного процесса в сети и принимая на себя доставку информации и взаимодействие с пользователем, наилучшим образом отвечают потребностям сегодняшнего дня.

Популярность порталов связана с их беспрецедентной доступностью для пользователей, которые могут взаимодействовать через готовое, высококачественное, своевременно модифицируемое, профессионально поддерживаемое программное обеспечение без каких - либо затрат на его создание и сопровождение. Такой доступности средств организации учебного процесса должны соответствовать и аналогичные решения в области инструментальных средств построения электронных средств обучения, наполнение которыми определяющим образом сказываются на эффективности порталов.

Разработка и организация открытой многофункциональной сетевой среды создания электронных средств обучения как системы инструментальных порталов, доступных широкому кругу разработчиков и авторских коллективов системы образования. Важнейшими факторами, обеспечивающими эффективность инструментальных порталов, станут их высокая доступность для авторов электронных средств обучения (исключается необходимость приобретения, установки и сопровождении программное обеспечение, снижаются требования к компьютерным ресурсам) и возможность коллективной работы авторских групп без ограничений на их территориальную и временную удаленность.

Основным технологическим решением является построение портала как информационной системы на основе мультимедиа баз данных учебных материалов. В качестве метамодели баз данных портала используется оригинальная документарно-фактографическая модель, сочетающая в себе достоинства реляционного и объектного подхода с элементами XML технологий и механизмами гипертекстовых систем. Программное обеспечение портала строится в трехуровневой архитектуре [1]. Единственным программным обеспечением клиентской стороны является стандартный Web-браузер. Серверный уровень представлен реляционной СУБД с возможностью масштабирования в соответствии с задачами портала (MySQL).

Выделим следующие организационно - технические задачи:

1. Выработка единого стандарта (формата) хранения обучающих информационных ресурсов;
2. Создание средств управления учебным процессом;
3. Эффективные средства планирования учебного процесса (учебные планы);
4. Проблема эффективного представления учебного материала;
5. Создание средств обеспечения совместной работы учащихся;
6. Обеспечение удаленного доступа к информационным ресурсам;

7. Обеспечение эффективных средств общения преподавателей и учащихся.

Техническая реализация оболочки направлена на:

1. Сбор и хранение необходимой информации в различных формах ее представления, ее оперативное обновление;
2. Выдачу информации пользователям;
3. Авторизацию доступа к информации пользователями и реализацию многоуровневой системы информационной безопасности;
4. Администрирование системы;
5. Эффективное и быстрое создание информационных ресурсов пользователями.

Ориентация портала на пользователей является основополагающим базисом для разработки практически всех его компонентов.

Пользователей образовательного портала можно разделить на следующие группы:

1. Обучающиеся, к которым относятся школьники, студенты, аспиранты, специалисты различных сфер деятельности, обращающиеся к ресурсам портала для получения знаний;
2. Педагоги, в т.ч. учителя, тьюторы, преподаватели образовательных учреждений;
3. Администратор, управляющий данным порталом.

В предлагаемом образовательном портале реализована регистрация пользователей, после чего станет возможным отслеживание интересов посетителей и отображение для них соответствующего содержания. Такой подход носит название персонализации.

Требования к системе можно разбить на две основные группы.

Во-первых, необходимо иметь возможность идентифицировать отдельных пользователей. Кроме того, следует располагать методом их аутентификации.

Во-вторых, необходимо иметь возможность хранения информации для отдельного пользователя.

В рамках данного проекта мы должны создать систему, которая:

1. Предоставит посетителю зарегистрироваться;
2. Предоставит пользователям доступ только к предназначенным для них областям портала;
3. Создаст единообразный внешний вид портала с использованием шаблонов страниц;

Структурными элементами ресурса являются:

1. СУБД, которая позволяет управлять ее содержанием: лекционные материалы, практические работы, тестовые задания, информация о зарегистрированных преподавателях и учащихся, соответствующие оценки за практические задания и результаты теста;

2. Браузер – программа на компьютере пользователя, позволяющая ему просматривать web-страницы;

3. Web-сервер – система, обеспечивающая принятие запросов и отправку ответов браузеру;

4. Скрипты – программы-модули, обрабатывающие полученные запросы и формирующие ответ в виде HTML-страницы.

Для построения образовательного web – портала будут реализованы следующие функциональные возможности:

1. База с данными пользователей, лекционных материалов, практических работ, тестовые задания, оценок и результатов работ учащихся;

2. Интерфейс администрирования;

3. Разбивка данных в базе по категориям.

Теперь, когда требования к системе определены, можно приступить к разработке решения и его компонентов. Рассмотрим возможные решения для каждого из двух требований, перечисленных ранее [2].

Поскольку требуется связать с пользователем некоторую личную информацию, его входные данные будут храниться в базе данных MySQL и применяться для решения задачи аутентификации.

Если необходимо предоставить пользователям возможность входить в систему, указывая свои входные данные, возникает потребность в наличии следующих компонентов:

1. Пользователи должны иметь возможность регистрироваться;

2. Пользователям необходимо позволить входить в систему с указанием сведений, которые они предоставили в процессе регистрации;

3. для портала необходима возможность проверки, вошел ли пользователь в систему, а также предоставления данных тем, кто эту процедуру выполнил;

Для хранения информации требуется создать некоторое пространство в базе данных MySQL. Необходимо реализовать следующие возможности:

1. Пользователи должны иметь извлекать и просматривать необходимую информацию;

2. Пользователи, а именно педагоги и администратор, должны иметь возможность добавлять новую информацию, удалять и редактировать старую.

База данных MySQL необходима для осуществления всех функциональных возможностей пользователей.

База данных представляет собой контейнер для информации. Информация хранится в таблицах; структура таблиц отражает отношение между данными [3]. Базы данных вместе с таблицами также представляют собой объекты, к которым пользователи имеют доступ.

База данных, которую мы создадим для образовательного портала, предназначена для хранения информации о:

1. Зарегистрированных пользователей;

2. Лекционный материал;
3. Практические задания;
4. Тестовые задания;
5. Оценки учащихся;
6. Результаты тестов.

Один пользователь может иметь доступ ко многим данным, а одну и ту же данную может извлечь несколько пользователей. Поэтому база данных содержит несколько таблиц, связанных между собой.

Таким образом, преподаватель имеет доступ только к своим зарегистрированным ученикам и он в праве управлять данными своих учеников.

Аналогично, таблица преподавателя связана с таблицей лекционных материалов, практических работ, тестовых заданий, оценок учащихся и результатов теста.

А таблица учеников связана с существующими таблицами по учебным организациям и классам. То есть, в базе ученики сгруппированы по учебным организациям и классам.

Архитектура баз данных для Web представлена следующим образом:

1. Web-браузер пользователя отправляет HTTP-запрос определенной Web-страницы.

2. Web-сервер принимает запрос, извлекает этот файл и передает на обработку механизму PHP.

3. Механизм PHP приступает к разбору сценария, начинает синтаксический анализ сценария. Сценарий содержит команду соединения с базой данных и выполнения запроса. PHP открывает соединение с MySQL-сервером и отправляет ему соответствующий запрос.

4. Сервер MySQL принимает запрос к базе данных, обрабатывает его и отправляет результат обратно механизму PHP.

5. Механизм PHP завершает выполнение сценария, что обычно включает в себя форматирование результатов запроса в HTML. После этого результат в виде HTML возвращается Web-серверу.

6. Web-сервер пересылает браузеру HTML-страницу, в которой пользователь имеет возможность просмотреть запрошенную информацию.

После регистрации преподаватели образовательных учреждений могут выполнять следующие действия:

1. входить в систему;
2. управлять списком учеников:
 - добавить нового ученика;
 - удалить ученика из существующего списка;
 - отредактировать данные ученика;
 - просмотреть весь список;
3. управлять лекционным материалом:
 - добавить новый материал;

- удалять
- изменять
- 4. хранить, извлекать, удалять и изменять практические работы;
- 5. хранить, извлекать, удалять и изменять тестовые вопросы;
- 6. выставлять оценки за практические задания;
- 7. просмотреть оценки учащихся за соответствующие практические задания.

Когда преподавателю требуется добавить новый лекционный материал, вызывается сценарий, который предоставляет преподавателю форму для заполнения [4]. Форма обрабатывается сценарием, который проверяет ее на предмет заполнения и сохраняет информацию в базе данных.

Зарегистрированный ученик имеет право на:

1. просмотр, необходимой для него, лекционного материала;
2. просмотр практических заданий;
3. выполнение тестового задания;
4. просмотр результатов проделанного теста;
5. просмотр своих полученных оценок за практические задания.

Таким образом, по выше описанному плану и должно происходить проектирование образовательных порталов для учебных образовательных учреждений.

Список литературы:

1. Никитин П.В., Мельникова А.И., Горохова Р.И. Методические особенности обучения будущих учителей информатики на дисциплине «Компьютерные сети, интернет и мультимедиа технологии» // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4; URL: www.science-education.ru/118-14054
2. Никитин П.В., Мельникова А.И., Горохова Р.И. К вопросу о формировании предметных компетенций в области информационных технологий будущих учителей информатики // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» [Сайт]. – 2013. – № 4. – URL: <http://www.evestnik-mgou.ru/Articles/View/487>.
3. Петр Брусиловский, Сергей Сосновский, Майкл Юделсон. Притягательные ссылки: мотивационный эффект адаптивного аннотирования в обучающей гипермедиа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ifets.ieee.org/russian/depository/trans.html>
4. Разыграева В.А., Лямин А.В. Разработка автоматизированной адаптивной обучающей системы на базе информационно-образовательной среды AcademicNT // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. 5. С. 83–96

R. A. Animasahun^{1*}

¹*Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan, Nigeria.*

Teaching Thinking: Using a Creativity Technique for the Eradication of Truancy among Students to Enhance the Success of Universal Basic Education in Nigeria

ABSTRACT

Truancy is an antisocial behavior perpetrated by many students in the lower secondary school, and which is specifically rampant in Osun State of Nigeria public schools, which if not properly addressed could abort the laudable objectives of the Universal Basic Education (**U.B.E.**) in Nigeria. Therefore, this study explored how Lateral Thinking Creativity technique could be utilized to teach the truants to think right and take rational decisions that would make them jettison truancy for the success of the U.B.E. in Nigeria. A pre-test-post-test quasi experimental group design was adopted. A sample of 100 Junior Secondary School II students playing truancy randomly selected from Ila and Iwo Local Government areas of Osun state were used for the study. Their ages ranged from 10-16 years with a mean of 13 years. Fifty students from Ila formed the experimental while the other fifty from Iwo made the control group. The experimental group was subjected to six weeks of training in Lateral Thinking Creativity technique for one hour twice a week while the control group was asked to wait a little time for attention. A validated instrument, Animasahun (2008) truancy scale was administered on all the participants in both groups at both the pre and post test situations. The result showed that there was a significant difference in the post-test truancy behavior scores between the experimental and the control groups ($F(1,97) = 24.795 < 0.05$). The significant difference in their adjusted mean scores (41.516) and (47.864) also prove that there was a significant difference in the post- test scores of the participants as the experimental group scored significantly lower than the control on truancy scale. It should be noted that the lower the score on truancy scale the better for the person. It was therefore recommended that any student playing truancy should undergo training in Lateral thinking creativity technique so as to be able to think

rationally and have a change of attitude in order to reduce truancy and consequent dropping out of school.

Keywords: Creativity; lateral thinking; truancy; universal basic education.

1. INTRODUCTION

Thinking has been found to be the basis of all human actions [1] because it leads to a kind of decision that prompts a consequent action. There is no decision without thinking whereby various alternatives are considered.

The cerebrum in the human fore-brain is autonomously concerned with thinking. It is the largest part of the brain made up of hemispheres and coordinates all the body's voluntary and some of its involuntary actions. This function includes: receiving sensory information, processing it, and sending out the necessary instructions along motor neurons to effectors to take appropriate action. The cerebrum is therefore the seat of consciousness, learning, memory, imagination, reasoning, intelligence and creativity – higher mental functions [2,3,4].

Therefore, the significance of this level is manifested in the fact that if anything is wrong at this perceptual thinking and decision-making stage, the consequent action would also be in the wrong direction. If properly done, rational, constructive, creative, realistic, productive and responsible behavior will be the outcome; otherwise, muddled, illogical, irrational, subjective, unrealistic, unproductive, foolish and irresponsible behaviours would be the result of poor thinking [5]. It has been discovered in the recent time that pinging has replaced thinking among the school-going adolescents. The young ones spend much time on their cell phones pinging rather than engaging in creative thinking [6]. Perhaps, what Nigerian society lacks is productive thinking which accounts for the aggravated negative life skills and high crime rate in the society. One of those negative skills is truancy, which eventually gives birth to dropping out of school.

The inadequacies of the Universal Primary Education (UPE) which began in Nigeria in 1976, which include emergence of special interest groups which were not initially provided for; problems of funding and management; lack of sustained political will; and the problem of harnessing the goodwill and sustained financial input from stakeholders; gave birth to the introduction of the nine-year Universal Basic Education, launched by President Olusegun Obasanjo at Sokoto on 30th September, 1999 [7]. The nine year academic programme is meant to be free and compulsory for children from Primary 1 (Basic 1) to Junior Secondary School III (Basic 9).

The UBE is intended to remove all the obstacles to lifelong education for millions of Nigerian citizens who otherwise would be denied the opportunity of education. It includes an estimated 2.1 million six-year olds who have had no access to early childhood education and a large number of school-age children who labour for their parents or simply roam the street as Almajarai [8]. Nigeria is a signatory to the 1990 Jomtien Declaration of Education for All by the year 2000 and also a member of the Group E-9 nations committed to the total eradication of illiteracy. In spite of this, the nation's literacy rate was estimated to be 52%. Education statistics for 1996 shows that only 14.1 million children are enrolled in primary schools out of the 21million children of school-going age while the completion rate was 64% [9].

Records further show that the transition rate from primary school to junior secondary school is 43.7%. By implication, 56.3% of those in the nation's primary school are likely to grow into adulthood as illiterates and this would further compound the problems of an estimated 43% adults who have missed their opportunities of a sound education. It is for these categories that the present UBE programme intends to provide a second chance [8]. Therefore, basic education, which is the foundation for sustained lifelong learning that provides reading, writing and numeracy skills comprises a wide variety of formal and non-formal educational activities and programmes designed to enable learners acquire functional literacy; which in Nigeria context, includes primary, junior secondary and nomadic education is aimed at equipping individuals with such knowledge, skills and attitudes that will enable them to live meaningful and fulfilling lives; contribute to the development of society; derive maximum social, economic and cultural benefits from society; and discharge their civic obligations competently [9,10].

The goals of the Universal Basic Education (UBE) scheme are to universalize access to basic education, engender a conducive learning environment and eradicate illiteracy in Nigeria within the shortest possible time; while the specific objectives of the scheme include:

- Developing in the entire citizenry a strong consciousness for education and a strong commitment to its vigorous promotions.
- The provision of free, universal basic education for every Nigerian child of school-age.
- Reducing drastically the incidence of dropout from the formal school system (through improved relevance, quality and efficiency).
- Catering for school dropouts, and out-of-school children/ adolescents, through appropriate forms of complementary approaches to the provision and promotion of basic education.

- Ensuring the acquisition of the appropriate levels of literacy, numeracy, manipulative, communicative and life skills (as well as the ethical, moral and civic values) needed for laying a solid foundation for lifelong learning [9].

However, despite the fact that the above goals and objectives of the UBE are laudable, truancy could abort everything, reducing all labour, expenses and time incurred to nothing as a result of poor attendance in school, non-challant attitude towards education and consequent dropping out.

Truancy, simply defined, is an irregular attendance in school. While [11] defined school truancy as absence from school for no legitimate reason, [12,13,14] defined it as a situation where the student has neither the permission of his parents nor the consent of the school authorities to keep away from school. However, [15] contended that any absence from school without an acceptable reason would be termed truancy, whether or not the student's parent know and appraise it. Yet, [16] submitted that absence from the school must be without a reason before being considered valid by the school and referred to as truancy. Similarly, [17] submitted that absence in school is regarded as truancy if it is persistent, habitual and unexplained; and which can occur with parental knowledge and sometimes consent. Nevertheless, [18,19] maintained that only the failure of the absentee to obtain permission to be absent from the school should be considered as truancy. Wisconsin [20], however, concluded that a case of truancy could only be established if the parents failed to provide the valid reasons for student absence. The above scenario of definitions lent credence to [21] who submitted that a uniform definition of truancy does not exist.

However, for the purpose of this paper, truancy is considered from the point of view of [22] who opined that truancy occurs when a student is not present at a school, or a condition whereby students who are required to attend school chose not to do so. It is a condition of being absent at a place where a student is expected to be and being at a place where he is not expected to be during school hours. Animasahun [23] referred to such students as area boys and girls in school uniform.

1.1 Characteristics of a School Truant

Animasahun [23] identified the following as the basic characteristics of a school truant. They include: laziness, excessive sleeping at home, sluggishness, lack of interest in morning/home duties, non-challant attitude, rudeness, cunning, always eating something and preferring to buy ready-made food rather than cooking. Other characteristics include lack of interest in academics, lack of readiness to learn, never studying at home, sees no reason for studying,

always in the company of hoodlums, always wearing slippers and other wears not acceptable in school. Further still are the following: having extravagant and strange hairdo, dirty, lacking required textbooks; the males, having no school bags but carrying only one or two exercise books by hand or in uniform pockets while their female counterparts carry fashion bags meant for one or two notebooks and spare clothes as well as cosmetics, walking majestically to school after 8:00a.m. They also have special jungles to school, leaving home by 7.30 a.m. but never getting to school or sneaking to school around 9:00 a.m. and leaving by break time but returning home between 2.45 and 4:00p.m. just like regular students. They roam about during school hours, never found at the assembly grounds, always leaving their shirts untouched-in, sometimes having something to sell, armed with electrical gadgets such as video clips, C.D. and audio cassettes, watching films during school hours, spending more times watching films and can recite the content of any cassette any time. Other characteristics include: having at least a cell phone as regular companion and always using it for non-sensical purposes, never attending extra lessons, playing table tennis, snookers and other games during school hours. They are always found at barbing/hairdressing salon, tailoring, mechanic and spare parts workshops during school hours; and never participate in school agric/manual labour. They consume alcohol and smoke for fun; moving in gangs; breaking into homes and stealing for sustenance. They are always feeling tired at home after school hours; restless and preferring to go out all the time, wandering about aimlessly and copying notes when exam is near. They have no special private timetable, no particular life set-goal to pursue; failing and repeating classes or looking for other schools; dropping out of school and possibly taking to crime.

1.2 Outcome of Truancy

Various authorities that have worked on truancy concluded that the outcome is dropping out of school [24,20,25,26,13,23,14]. Animasahun [23], specifically found that 68% of school truants end up being Motorcycle riders popularly called (*okada* riders), bus conductors, sex hawkers and possibly take to crime. He concluded that they become a burden to their parents or significant others and remain dependent throughout their lifetime.

1.3 Factors Responsible for Truancy

In her discovery, [24] reported that manifestation of poverty, ignorance, cultural perception of work and schools, and changing social values are

responsible for truancy. More specifically, she identified peer influence, unemployment, poor remuneration for educated persons, capacity for illiterate men to have educated spouse including Ph.D holders, poor learning conditions, household poverty, inability of education to bring riches, parental inability to pay school fees, capacity to make petty cash to augment family income and finding trading more satisfying than schooling.

Animasahun [23] identified lack of readiness to learn in school, lack of motivation, the fear of unknown, poor parenting, misplaced priority, peer group influence, bad role models, overindulgence, excessive homework, excessive demand by the home to make quick money for support and spiritual factors as responsible for truancy.

Gesinde [13] and other literature grouped the factors responsible for truancy into five categories as factors resident in the child, family, school, society and government. Among the factors resident in the child are: psychiatric disturbance; indifferent or irresponsible attitude towards education; being ill-equipped to tackle normal pressure of school [27], lack of adjustment to school life [28]; love of immediate earning from employment [29]; incompatible age [30]; lack of willingness to learn [31]; peer group influence [32,18]; lack of self-esteem and social skills confidence; poor peer relations, lack of concentration, lack of self management skill, and lack of academics ability [33,34].

Factors that are family centred include; inadequacies in the home background [35,36,25], unfavourable home circumstances e.g poor physical home condition; poor parent-child relationship characterized by hostility; lack of affection, under-involvement in the child's welfare; overtly harsh and authoritarian methods of discipline, high degree of family conflict and disorganization [37,18]. The Project Stay-in [38] identified parental lack of appreciation for value of education; parental high school dropouts; parental financial difficulties; ineffective parenting; family instability; parental discord; inappropriate role models; child abuse and/or neglect; substance abuse, alcoholic parents; and parental convenience where older sibling is kept home to babysit for younger siblings. Other family-based factors include parental neglect [25]; parental carefree attitude [39,40]. Animasahun [41] identified marital discord, separation, divorce and single-parenthood as parental factors responsible for truancy.

School-based factors which in the opinion of [42] and [43], are stronger than other factors, they include: unmet education needs; placement problems; hostile atmosphere of the school [44,18], poor school organization [27], teachers' professional misconduct; teachers' non-challant attitude towards truancy [45,46]; teachers discriminative and harsh behavior, teachers with inadequate lesson plan;

teachers strike actions [18]; teachers absenteeism; poor working condition; scarce opportunities for professional advancement; poor supervision [47]; teachers high handedness, excessive capital punishment, mass failure, victimization, preferential treatment, sexual harassment, poor quality of teaching, academic failure, humiliation, discouragement [48,22]; uninteresting and irrelevant curriculum; improper class placement; failure to identify and provide services for problem students; poor pupil-teacher relationships; insufficient counseling and guidance staff; high student-teacher ratio; low teacher expectations; lack of parent-school communication and involvement; and too weak or too rigid administrative policies [38]; escape routes in school; poor teacher-student relationship; and irrelevant curriculum [33] as well as general school climate [22,49].

Societal-based factors, according to [18] include the moral bankruptcy and general indiscipline, which are constantly manifested by adults in the society send signals to the students that there is good measure of acceptance in such behavior, hence, they emulate. Along with this is inconsistencies [48,50]; corrupt society [51] anti-intellectual posture of society; placing more value on immediate financial gratification and power at the expense of academics [52]; condoning truancy; society ravaged by civil disobedience, riots or wars etc. and lack of social amenities [13]; lack of support for school; unresponsive community service agencies; community upheavals and social change; loss of neighborhood schools and lack of sense of "ownership" of schools; negative peer influence; high incidence of substance abuse; criminal activities; gang activities; and inadequate provision for transportation [38].

The government-based factors include; government laxity with education manifested in the absence of moral and religion education; shortage of teachers; failure to motivate teachers who in turn should motivate students; and absence of vocational education that will make school leavers employable; and non-implementation of existing policies [51,53,54,55].

1.4 Effects/Consequences and Implications of Truancy

Truancy ranks highly among deviant behavior manifested by Nigerian school children and has devastating implications for the individual, family, society and the nation at large. It culminates in missed opportunities and deprives the nation of the ability to make the most efficient use of her scarce resources in the younger generation of human supply for the nation resulting in educational wastage and human power development [56,23,24]. Most truants eventually become dropouts, wanderers and terror to the society. It has been noted that

early school truancy was a good predictor of various forms of antisocial or deviant behaviours [41]. Furthermore, while it is evident that a truant put himself at a long term disadvantage in becoming productive citizens, [36] concluded that absenteeism is detrimental to students' achievement, promotion, graduation, self-esteem and employment potential. Adeyemi [14] found truancy to be the first sign of trouble, the indication that the young person is losing his/her way, and that truancy is a gateway to crime evident in rampant substance abuse, daytime burglary rate and high vandalism.

The above implications are enough to retard the growth and development of a nation. Hence, something must be done urgently to eradicate truancy otherwise the labour and huge investment on the success of UBE programme would be in vain. The decision to boycott school as a result of any of the factors earlier mentioned is definitely a wrong decision emanating from poor thinking that leads to poor and irrational decisions. Hence, the art of thinking rationally should be taught in school for students to take wise decisions all the time. A substantial number of researchers have advocated for the adoption of creativity techniques for effective thinking leading to sound decision-making and productive actions. Evidence abound that people who engage in systematic creativity thinking training exercise succeeded in their capacity for creative thinking in a variety of fields [57,58,5,59]. UBE programme should also involve creativity training programme leading to effective thinking through which the problem of truancy could be nipped in the bud.

Creativity is mainly concerned with bringing about new ideas to solve some specific life problems [60,58,5]. One of the techniques of creativity useful in teaching thinking is the Lateral thinking technique, developed by [60]. It facilitates effective thinking leading to rational and effective decision. Lateral thinking creativity technique purports to ameliorate thinking errors. It aims at simplifying thinking, providing alternative forms of behavior and making an individual take decisions leading to responsible actions highly rewarding to the thinker and beneficial to the society [1]. According to [61], a good and effective decision follows a careful process of searching for alternatives and weighing the consequences such decisions might have on people.

Lateral thinking is a pattern breaking creativity technique which provides a new direction of thinking, solve difficult problems and look for alternative ways of doing things. While [58] defined Lateral thinking as the strategies of seeking to solve problems by apparently illogical means, [62] describes it as an attempt to move sideways to generate parallel ideas, alternative approaches, and different point of view to solve certain problems. The true technical description of lateral thinking is based on a consideration of the self-organising pattern breaking

information system: cutting across patterns in a self organizing information system. Instead of moving on the normal asymmetric patterning system, we seek to move and cut across patterns in our thinking. Lateral thinking is generally concerned with thinking differently with the purpose of escaping from old ideas and with the generation of new ideas and new approaches to solve problems. Hence, the old pattern of life such as that of laziness, unplanned life, lack of set goals, aimless wandering, poor time management, negative peer influence, destructive tendencies and all other negative behaviours of truants must be jettisoned and replaced with new ideas of hardwork, goal-setting, effective time management, associating with well-behaved peers and acquisition of positive life skills.

The programme of Lateral thinking technique involves the following:

1. Current issue, idea or problematic situation. This essentially means that this technique can not just work in a vacuum; there must be a definite issue to trash. This may be a moribund idea, problematic issue or a threatening situation. As far as a truant is concerned, this refers to the major cause of his/her truancy.

2. Alternatives. This is a process of generating several other ways of doing a particular thing, which in turn can generate new ideas or other alternatives. Truants would be exposed to myriads of positive life skills, and alternative ways of handling challenges of life.

3. Focus. Out of several alternatives an individual is expected to focus and stick to a particular idea suitable to solve his personal challenges which must be carefully executed so as not to be controversial, problematic or confusing.

4. Challenge. This is willingness to explore the reasons why we do things the way we do and whether there are any other ways by which it could be done. It enables an individual to break free from the limits of the accepted ways of operating. The truant has an opportunity of challenging his former ways of life and see reasons why new ways of life must be adopted.

5. Random Entry. This is a process of using unconnected input to open up new lines of thinking.

6. Provocation. This is the process of generating provocative statements and then using them to build new ideas. This is specifically designed to challenge the limitations of human perception.

7. Movement. This is a mental operation that we can use as an alternative to judgment. It allows an individual to develop a provocative idea into one that is workable and realistic.

8. Harvesting. This is the process of taking note of specific ideas that seem practical and valuable.

9. Treatment of Ideas. This is the process of developing choice ideas and shape them to fit the current demand of reality.

10. Implementation of outcome [60,63,58,62]. At this juncture, a truant is monitored into practicalising his new positive life skills, develop academic resiliency skills, and make efforts to be punctual in school in spite of all odds.

Some of the researchers who have successfully used Lateral thinking to teach thinking and decision-making include [60,63,58,5,1,62]. This study specifically investigated the effectiveness of Lateral thinking creativity technique in the eradication of truancy behaviours among Universal Basic Education (U.B.E.) students in Ila and Iwo Local Government areas of Osun State, Nigeria.

2. MATERIALS AND METHODS

2.1 Hypothesis

There will be no significant difference in the truancy behavior of U.B.E. students exposed to Lateral thinking creativity technique and their counterparts in the control group.

2.2 Design

A pre-test, post-test quasi-experimental group design using the pretest scores as covariates was adopted for the study.

2.3 Participants

One hundred (100) Junior Secondary School II (JSS II) students who were consistently playing truancy were randomly selected from Ila and Iwo Local Government areas of Osun state. Cases of truancy have been reported to be rampant in many parts of Osun state. However, these Local Governments were purposively selected because they have been identified to be part of the areas notoriously known for high rate of truancy among junior students in public secondary schools. The ages of the randomly selected students ranged between 10 and 16 years with a mean of 13 years. They were categorised into the treatment and control groups based on simple balloting with (50) students in each

of the groups. The students in Ila Local Government formed the experimental group while those in Iwo Local Government formed the control.

2.4 Instrumentation

The truancy behavior scale, test 1 in [64] Academic Success Barrier Battery was adopted for the study. The instrument contains 30 items developed on 5-point Likert scale whereby 1 indicates Strongly disagree and 5 indicates Strongly agree. Minimum score is 30 while the maximum score is 150. The Norm is 67 whereby any score above the norm is a strong indication of truancy behavior. The scale has a Cronbach alpha of 0.85 while the Guttman Split half reliability is 0.72.

2.5 Procedure

The researcher went round all secondary schools in the two Local Governments to discuss the purpose of the research with their Principals who all promised to cooperate. Hence, their Vice principals with the assistance of class teachers compiled the lists of truant students in JSS II (Basic 8). The researcher was permitted to meet with them in their various schools where he sensitized and motivated them towards a life-changing programme. Those who agreed to participate in the programme were given consent forms to fill and which should be countersigned by their parents to make them committed to the programme. Only those who returned the duly signed consent forms by both students and parents were invited to the Local Government Town Hall for final selection and commencement of the programme. They balloted for the available spaces in the programme whereby fifty (50) students were selected in each of the Local Governments. The initial rapport and introduction took place, and all participants in each group responded to the truancy behavior scale so as to determine their pre-test scores. After this, students in Ila Local Government were exposed to six weeks training in Lateral thinking creativity skills of 1hour twice a week while those in Iwo Local Government were told to go about their normal business until when they would be called upon for their own training. At the end of six weeks, the truancy behavior scale was administered on the experimental group to collect their post-test scores. The control group members in Iwo Local Government were also invited to their Local Government Town Hall whereby they also responded to the truancy behavior scale so as to collect their post-test scores as well. It was after this that they were also taught the importance of Formal education and reasons for punctuality in schools. After this, the

two groups were appreciated. The Principals and staff as well as parents of the participants were all appreciated. That was the end of the programme.

2.6 Data Analysis

The collected data was subjected to a one-way fixed analysis of covariance (ANCOVA) to determine the effectiveness of Lateral thinking creativity training technique on truancy behavior of the participants.

3. RESULTS AND DISCUSSION

To test the hypothesis which states that there will be no significant difference in the truancy behaviour of experimental and control group, the analysis of covariance (ANCOVA) was employed to analyse the posttest scores of participants on their truancy behaviour, using the pretest scores as covariates to find out if posttest difference was significant.

Table 1. Summary of Analysis of Covariance (ANCOVA) showing the effect of treatment on participants' truancy behaviour tests scores of experimental and control group i

| Source | Type III of squares | df Eta | Mean square | F | Sig. | Partial squared |
|-----------------|------------------------|-----------|-------------|--------|------|--------------------|
| Corrected | 1007.127 ^a | 2 | 503.569 | 12.403 | .000 | .204 |
| Intercept | 3691.294 | 1 | 3691.294 | 90.917 | .000 | .484 |
| pretest2 | 2.247 | 1 | 2.247 | .055 | .814 | .001 |
| group2 | 1006.705 | 1 | 1006.705 | 24.795 | .000 | .204 |
| Error | 3938.253 | 97 | 40.601 | | | |
| Total | 204665.000 | 100 | | | | |
| Corrected Total | 4945.390 | 99 | | | | |

The result presented in Table 1 above shows that there was a significant difference in the truancy behavior posttest scores of participants in the experimental and control groups ($F(1,97) = 24.795 < 0.05$). Based on this, the null hypothesis was rejected. Therefore, there is a significant difference in truancy behavior posttest scores of experimental and control group.

This invariably means that the Lateral thinking creativity technique has large effect on the posttest scores of the treated group. In order to provide more details on the variation in post- test mean score of participants in treatment and control group, the pair-wise comparison was computed as revealed in Table 2.

Table 2. Summary of pair-wise comparison analysis showing the effect of treatment (lateral thinking creativity technique) on truancy behaviour test scores of experimental and control groups

| Group | Adjusted | Mean | Standar |
|----------|----------|--------|---------|
| Experime | 41.516 | 6.348 | 1.275 |
| Control | 47.864 | -6.348 | 1.275 |

Table 2 shows that the difference in the adjusted mean value of the participants was significant. The participants in the control group has the highest adjusted mean score (X=

47.864), while the participants exposed to treatment obtained the lowest adjusted mean score (X= 41.516). It should be noted that since truancy behavior is an undesirable behavior, therefore the lower the score the better for the student. Hence, the control group has higher mean score which is an indication of manifestation of undesirable behavior. This is an evidence that the intervention (Lateral thinking creativity technique) was effective. This, therefore, implies that the control group possesses a higher tendency to exhibit truancy behaviour than the treatment group.

4. DISCUSSION AND IMPLICATIONS

This study has clearly demonstrated that the Lateral thinking creativity techniques is effective in teaching thinking leading to rational, effective and enhanced positive behavior towards attending school and jettisoning truancy behavior. The findings corroborated the earlier findings of [60,63,58,65,59] that certain creativity techniques could be used to teach thinking leading to rational and effective decision-making.

The study has revealed that poor thinking and irrational decisions have engulfed the lives of the young secondary school students leading to high rate of truancy among them. However, this study has shown that the students could be taught how to think and make wise decisions through the use of Lateral thinking creativity technique whereby all aspects of an issue would be considered before the final decision is made. Therefore, the finding would enable those who are involved in truancy behaviour as a result of poor thinking and irrational

decisions to uphold positive life skill of attending school regularly and becoming better students.

It is therefore, recommended that any student of UBE found to be playing truancy should undergo training in Lateral thinking creativity technique so as to know how to think effectively and invariably nip truancy and dropping-out behaviours in the bud. Thinking should be included in the curriculum of the Universal Basic Education students so that all of them can be vigorously taught about how to think effectively and make rational decisions. This would lead to a total eradication of criminal tendencies including truancy-a time bomb to the success of UBE in Nigeria.

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Animasahun RA. Teaching Thinking Using Various Creativity Techniques. Creativity Techniques (GCE 307) Lecture Series. Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan, Ibadan; 2003.
2. Buari R. Fountain Revision Notes-Biology Ibadan: Foundation Publications; 1991.
3. Ramalingam ST. Modern Biology, Nigeria: African-Fep Publishers. Ltd; 1998.
4. Micheal MC. Best results key points on biology for Senior Secondary Schools, Lagos: Tonad Publishers Ltd; 2002.
5. Animasahun RA. Effectiveness of Six Thinking Hats and Practical Creativity in Fostering Positive Life Skills among Convicted Adolescents in Two Nigerian Prison. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Ibadan; 2002.
6. Animasahun RA. Pinging Replacing Thinking- The dilemma of Young students Academic Success in Nigeria. Creativity at Work (GCE/MPP 729) Lecture series. Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan, Ibadan; 2013.
7. Atiku A. Universal Basic Education for Nigeria. Welcome Address by the Vice- President of the Federal Republic of Nigeria. Proceedings of the Federation Mini- Summit, Federal Ministry of Education, Abuja. 1999;(viii-ix).
8. Adeniran T. Universal Basic Education for Nigeria. Opening Remarks by the Honourable Minister of Education. Proceedings of the Education Min. Summit, Federal Ministry of Education, Abuja; 1991.

9. Federal Ministry of Education. Universal Basic Education for Nigeria, Proceedings of the Education Mini-Summit, Abuja; 1999.
10. Federal Ministry of Education, UBE Implementations Guidelines. Education Today. 2000;8:2,18-23.
11. Stoll P. Absent Pupils Who are Officially Present. Education Today. 1990;40(3):22-25.
12. Nwagwu HOA. Reality Therapy and its Use in the Treatment of Truancy in HOA Nwagwu, EA Akinade, BO Sokan, FD Kolo, AA Alao (eds) Nigerian Journal of Clinical and Counselling Psychology; 1996.
13. Gesinde AM. Multi-Actiological Predictors of Non-School Attendance Behaviour among Secondary School Students in Oyo State, Nigeria; 2004.
14. Adeyemi AO. Effect of Restructuring Skills Training and Social Decision-making Techniques on Truancy Behaviour among Secondary School Adolescents in Ibadan. Unpublished PhD Conversion Paper, University of Ibadan. 2006.
15. Forgleman K, Tibbenhan A, Lambert L. Absence from School' In Herson, L and Berg, I. (eds) Out of School New York: John Willey & Sons; 1995.
16. Bos K, Ruifjers AM, Vischer AJ. Absenteeism in secondary Education. British Educational Research Journal. 1992;18:381-395.
17. Fitzgibbon E. Truancy and Exclusion from School. Cariberra Australian Government Publishing Service; 1996.
18. Osarenren NA. Absenteeism and Truancy. In E. O. Obe (ed) School Discipline and remedies. Lagos: Premier Press and Publishers; 1996.
19. Medahunsi SO. Types, Causes and Remedies of Discipline Problems. In I.O. Abimbola (ed) Fundamental Principles and Practice of Instruction, Ilorin: Department of Curriculum Studies and Educational Technology; 2001.
20. Wisconsin Legislature Audit Bureau. Truancy Reduction Efforts; A Best Practice Review. Spectrum Journal of State Government. 2000;73(4):13-15.
21. Baker ML, Sigmon JN, Nugent ME. Truancy Reduction: Keeping Students in School. Juvenile Justice Bulletin; 2001.
22. Rothman S. School Absence and Student Background Factors: A Multilevel. Analysis" International Education Journal. 2001;2(1):59-68.
23. Animasahun RA. A Critical Analysis of Effects of Truancy and Cultism on the future Aspiration of Nigerian Students: A serious Threat to Parents' Expectation. A paper Delivered at the Second Valedictory Service of Aipate Baptist Church Grammar School Iwo; 2005.
24. Nwagwu R. Boys Dropout, UBE for Nigeria, Proceedings of Education Mini-Summit. Federal Ministry of Education. 1999;90-93

25. Garry E Truancy: First Step to a Lifetime of Problems, Washington: US Department of Justice.2001.
26. Falaye AO. Human Lifespan Development, a Basic Test in Developmental Psychology, Ibadan: Stirling Brace. 2001;19-20.
27. Gabb S. Truancy, Its Measurement and Causation: A brief Review of the literature, London; Her Majesty's Stationery Office; 1970.
28. Aramide F. Counselling Strategies for Handling School Related Problems: School phobia and Truancy. Journal of Women in College of Education. 1998;2:108-113.
29. Ediger M. School Dropout: Absenteeism and Tardiness, U.S. Missouri; 1987.
30. Lotz R, Lee L. Sociability School Experience and Delinquency: Youth and Society. 1999;31(3):199-224.
31. Wise WH. Who Benefits: Mandatory Attendance and Its Relationship to Learning. Eric Digest. 1994;1992-3/98.
32. Siegel LJ, Senna JJ. Juvenile Delinquency; Theory, Practice and Law (5th ed): New York: West Publishing Company; 1994.
33. Kinder K, Harland J, Wilkin A, Wakefield A. Three to Remember: Strategies for Disaffected Pupils, Slough: NFER; 1995.
34. Uwakwe BU. Prevalence Estimate of Risk-taking Behaviours in Nigeria: Health Implication. Nigeria Journal of Applied Psychology; 1998.
35. Docking J. Primary Schools and Parents: Right Responsibility And Relationships, London: Hodders Stoughton; 1990.
36. Eric C. Urban Policies and Programmes To Reduce Truancy, ERIC/CUE Digests. 1997;129
37. Reid K. The Self-Concept and Persistent School Absenteeism. The British Journal of Education. 1982;52(2):179-187.
38. Project Stay-In. Truants Alternative and Optional Education Programme, Illinois State Board of Education; 1991.
39. Kilpaltrick P. Missing School. Youth Studies. 1996;15(4):19-22.
40. Strickney M, Milenberger. School Refusal Behaviour: Prevalence, Characteristics and Schools Response. Education and Treatment of Children, 1998;21(2):160-170.
41. Animasahun RA. Influence of Marital discord, Separation and Divorce on Poor Academic Performance of Undergraduate students of University of Ibadan. Nigerian School Health Journal. 2011;23(1):79-90.
42. Harte AJ Improving School Attendance Responsibility and Challenge, Ontario; Canadian Education Association; 1995.

43. Oloko SB. Perception of Sexual Harassment and Hazards by Young Working Students Implications for School Discipline In E.O. Obe (ed) School Discipline and Remedies, Lagos Premier press and Publishers. 1996;53-68.
44. Bamber C. Student and Teacher Absenteeism. Indiana: Delta Kappa Educational Foundation; 1979.
45. Galloway D. School and persistent Absentees, Oxford: Pergamum press; 1985.
46. Maine State Department of Educational and Cultural Services. Eric Digest. 1990;1982-1991.
47. Lockheed ME, Verspoor AM. Improving Primary Education in Developing Countries, New York: Oxford University Press; 1991.
48. Lansdown R. Non-attendance at School and School Refusal in Britain In C., Colete and J.G. Young (eds), Why Children reject School. 109-122, London: Yale University Press; 1990.
49. Oyesola GO Discipline in Schools in F. Durosaro and S. Ogunsaju (ed), The Craft of Educational Management, Ilorin: Haytee Press and Publishing Company Nig. Ltd. 2002;134-143.
50. Bolarin TA. Truancy among Students; Causes and Remedies, In E.O. Obe (ed), School Indiscipline and Remedies, Lagos; Premier Press Publishers; 1996.
51. Obe EO. School Indiscipline and Remedies, Lagos: Premier Publishers; 1996.
52. Obemeata JO. Cost Benefit of Higher Institutions in Nigeria Education Today. 1990;92(3):19-22.
53. McDaniel OC. Ambivalence in Choice Patterns on the Future Role of Government In Higher Education Policies. Higher Education Review. 1996;28(2):3-23.
54. Maduewesi EJ, Emenogu BC. Nurturing the Adolescent in Nigeria Today: The Role of the Family, the School and the Government. The Nigerian Teacher Today (TNNT). 1997;5(1-20):39-48.
55. Adekunle MO. Forms of Government. In M.O. Adekunle (Ed) Development in Social Studies, Oyo State College of Education Publication Series; 2001.
56. Rumberger RW. High School Dropouts: A review of Issues and Evidence. Review of Education Research. 1987;57:101-121.
57. Osborn A. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem- solving. New York: Charles Scribner; 1963.
58. Akinboye, JO. Lateral Thinking Creativity Technique. A seminar Paper presented at the Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan; 2000.

59. Hammed A, Ayantunji OA. The Effect of Six Thinking Hats in Enhancing the Conflict Handling Behaviour of Selected Trade Union Leaders in Lagos State, *Nigeran Journal of Applied psychology*. 2002;7(1):243-255.
60. De Bono E. *Lateral Thinking for Management*, New York: Mc Graw-Hill; 1971.
61. McShane SL, VonGlinow MA. Extract from *Organisational Behaviour* (336-358) Irving, McGraw-Hill; 2000.
62. Animasahun RA. *The Mystery of Lateral Thinking Creativity Tehnique. Creativity At Work (GCE /MPP 729) Lecture Series*. Department of Guidance and Counselling, University of Ibadan, Ibadan; 2011.
63. De Bono E. *Six Thinking Hats* Boston: Little, Brown; 1985.
64. Animasahun RA. *Academic Success Barrier Battery (ASB2)* Stevart Graphics, Ibadan; 2008.
65. Animasahun RA *Differential Effectiveness of Two Creativity Techniques in Enhancing Creativity Motivation of Some Nigerian Adolescent Prisoners. Nigerian Journal of Applied Psychology*. 2002;7(1):138-154.

*Gnevek Olga, Magnitogorsk State University,
Professor, Doctor of Pedagogic Sciences,
Institute of pedagogics, psychology and social work*

Qualitative changes of speech-thinking mechanism in the process of functioning

Abstract: the article deals with the qualitative changes that are happening in student's thinking and speech in the process of learning activity acquisition. The dependence between the kind of realized activity (practical, theoretical) and the development of superior intellect qualities is determined.

Key words: mechanism functioning, qualitative changes, functions and qualities of mechanism, complexification, conceptualization, categorization

*Гневэк Ольга, Магнитогорский государственный университет,
Профессор, доктор педагогических наук,
Институт педагогики, психологии и социальной работы*

Качественные изменения механизма речемышления в процессе функционирования

Аннотация: В статье рассматриваются качественные изменения, которые происходят в мышлении и речи учащихся в процессе овладения учебной деятельностью. Устанавливается зависимость между видом выполняемой деятельности (практическая, теоретическая) и развитием высших свойств интеллекта.

Ключевые слова: функционирование механизма, качественные преобразования, функции и свойства механизма, комплексирование, концептуализация, категоризация

Психология, связанная с изучением условий эффективной организации процесса обучения, ориентирована чаще на выявление специфики формирования различных компетенций. При этом отсутствует должное внимание к функционированию получаемых новообразований. Думается, что давно наступило время для вдумчивого осмысления закономерностей функционирования механизмов речи и мышления в процессе развития личности в обучении. Памятуя о том, что в школьные годы наступает

тот период развития, когда, по меткому выражению Л.С. Выготского [1], речь становится интеллектуальной, а мышление речевым, считаем, что правильное говорить о законах развития механизма речемышления и о необходимости изучения качественных преобразований, происходящих с этим механизмом в процессе развития.

Овладение любой учебной деятельностью осуществляется на основе сформированного и постоянно развивающегося механизма речемышления. Под учебной деятельностью понимается система действий разного уровня обобщения (структурные и компонентные действия и операции), созданная как целостная структура для достижения осознаваемых планируемых результатов.

Основные этапы развития механизма речемышления подробно описаны в трудах Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева [2], Н.И. Жинкина [3; 4], А.А. Леонтьева [5], И.А. Зимней [6] и других ученых. В настоящем исследовании хочется детально остановиться на тех свойствах, которые приобретает механизм речепорождения в процессе развития и которые превращают развивающуюся комплементарную структуру в самосовершенствующийся механизм. Другими словами, нас интересует содержание процесса появления эвристических свойств у развивающегося механизма речемышления.

Формирование механизма речемышления происходит в процессе самонаучения конкретному языку или конкретным языкам и сопровождающего этот процесс развития интеллекта. Развитие механизма речемышления происходит также в различных видах выполняемой детьми деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева [2], процесс овладения любой деятельностью осуществляется на трех уровнях осознания: неосознанном, протекающем в форме подражания, сознательно контролируемом, сопровождаемом структурированием отдельных действий в систему, и, наконец, на актуально осознаваемом уровне, контролирующем качество и структуру усвоенной деятельности на её соответствие планируемому результату. Теорию А.Н. Леонтьева развил В.В. Давыдов [7;8] применительно к нуждам развивающегося обучения, доказав, что процесс овладения любой теоретической деятельностью осуществляется как овладение понятийной системой этой деятельности также на трех уровнях осознания: произвольном (неосознанном) оперировании понятиями овладеваемой деятельности, намеренном (сознательно контролируемом) оперировании, сопровождающемся развитием способностей к целеполаганию, на актуально осознаваемом оперировании или конструировании системы понятий в непосредственной деятельности.

Анализ работ названных ученых позволяет думать, что в терминах «три вида осознания» описаны три основные функции формирующегося механизма речемышления, которые в развитом виде превращаются в свойства сформированного интеллектуального и речевого образования. Процесс преобразования функций механизма речемышления в его свойства будет

понятен только тогда, когда наличествует представление о содержании деятельности формируемого механизма.

Онтогенетически первичную функцию формирующегося механизма речемышления, связанную с произвольным набором основных способов выполнения овладеваемой деятельностью можно обозначить, следуя за Л.С. Выготским, как комплексирование. На интеллектуальном уровне развитие комплексирования протекает как присвоение операций эмпирического обобщения, эмпирической абстракции, эмпирической партиципации, прообразов операций анализа и синтеза – эмпирической дифференциации и аналогии. На речевом уровне развитие комплексирования проявляется в наборе первичного речевого опыта: слов-предложений, простейших грамматических моделей словосочетаний и предложений – в целом слов-предикатов, выступающих текстовым отражением складывающейся языковой картины мира.

Ситуация произвольного набора основных способов выполнения деятельности, в процессе их деятельностного применения, качественно изменяется: наступает этап иерархизации усваиваемых способов выполнения деятельности, или этап установления концептуальных отношений между ними. Сознательное контролирование порядка выполнения действий осуществляется как выявление промежуточных целей деятельности и проверка правильности промежуточного целеполагания по результату деятельности. Очевидно, что вторую функцию механизма речемышления – функцию сознательной иерархизации деятельности от компонентных действий к структурным – целесообразно назвать концептуализацией.

Именно в процессе развития концептуализации не только совершенствуются первичные операции обобщения, абстракции, партиципации, но они же становятся способами выполнения первичного анализа и синтеза – высокообобщенных интеллектуальных действий. В процессе развития концептуальной функции механизма речемышления синтез («упреждающий синтез» по Н.И. Жинкину [3]) как планирование способов выполнения деятельности от компонентного состава к структурным действиям – совершенствуется быстрее анализа: планирования способов выполнения деятельности от структуры к компонентному составу.

В процессе деятельностной, сознательно контролируемой корректировки функционирующего механизма речемышления ситуацию планирования деятельности «снизу вверх» (от компонентного состава к структуре, или от способов выполнения деятельности к целям деятельности) сменяет ситуация планирования деятельности «сверху вниз»: от мотивов и целей к способам и результатам (иначе говоря, от структуры к компонентному составу). Ориентируясь на содержание происходящих процессов третью

корректировочную функцию механизма речемышления целесообразно назвать категоризацией. В процессе развития данной функции происходит ролевое перераспределение ведущих интеллектуальных действий планирования деятельности: упреждающий анализ – планирование деятельности от структуры к компонентному составу – подчиняет себе упреждающий синтез, благодаря чему осуществляется актуально осознаваемое совершенствование овладеваемой деятельностью с двух сторон. Развитие категоризации Л.С. Выготский описал как овладение деятельностью «от частного к общему и от общего к частному почти одновременно».

Анализ исследований Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, А.А. Леонтьева и др. позволяют утверждать, что все три функции механизма речемышления складываются при полноценном овладении любой деятельностью, но только при овладении теоретическими видами деятельности осуществляется ролевое перераспределение сформированных функций и их дальнейшее, относительно самостоятельное развитие. Относительно самостоятельное развитие каждой из выделенных функций в свою очередь свидетельствует о том, что происходит их преобразование в свойства механизма речемышления, а наличие самих свойств – о преобразовании развивающегося механизма речемышления в самосовершенствующуюся структуру [9]. Под функцией понимается определенное назначение формируемых способов выполнения деятельности развивающимся механизмом речемышления, а под свойством – признак механизма речемышления как самосовершенствующегося образования.

Вначале раскроем сущность теории ролевого перераспределения сформированных функций механизма речемышления, объясняющей преобразование функций в свойства. В онтогенезе формирование и развитие механизма речемышления осуществляется в логике развития: комплексирование как набор интеллектуальных и речевых операций, способствующих социализации ребенка; последующая концептуализация наличного опыта, востребованная, по Л.С. Выготскому, условиями и успешностью социализации ребенка, категоризация речемыслительного опыта как фактор, способствующий дальнейшей успешной социализации ребенка. Осваивая эмпирические знания, ребенок преимущественно развивает способ комплексного присвоения деятельности, поскольку эмпирические знания отличают явно прорисованные однотипные связи: действие-результат, причина-следствие, условие-результат и т.п. Осваивая формально-логические знания, ребенок вынужден концептуализировать отношения между усваиваемыми действиями, выявлять содержание этих отношений. Другими словами, ребёнок вынужден использовать складывающийся под патронатом

комплексирования способ концептуализации в его самостоятельном виде. В речи это открытие протекает как «открытие» родо-видовых отношений (например, посуда – это чашки, ложки, вилки, тарелки и т.п. или ромашки, маки, васильки, розы – это цветы и т.п.). В мышлении это открытие протекает как осмысление критериев классификации предметов и явлений окружающего мира (окружающие предметы можно классифицировать по цвету, форме, количеству, величине и т.п.). Развивающаяся концептуализация влияет не только на качество сформированного комплексирования, но и определяет новое качество формирования категоризации, которая станет основным способом овладения научным знанием в деятельности.

Актуально осознаваемое ролевое перераспределение основных функций механизма речемышления осуществляется в процессе овладения научным знанием потому, что обусловлено и предопределено специфическими особенностями научного знания.

Если все виды знания – эмпирические, формально-логические и научные – системны, то только научное знание интегративно системно. Свойство системной интегративности научного знания проявляется в

- его открытости (выводимости содержания научных категорий из систем частных научных понятий и сводимости систем частных научных понятий к системе наличных или открываемых научных категорий);

- синтезированности операциональной (как действовать) и концептуальной (зачем и почему следует так действовать) частей знания, а также метода их интеграции в системе понятий, представляющих научное знание;

- заложенности нового выводного знания, открываемого в процессе его (научного знания) деятельностного присвоения.

С изложенных позиций логика развития и ролевого перераспределения основных функций механизма речемышления в процессе овладения разными видами научного знания заключается в следующем.

При овладении эмпирическими знаниями, представляющими абсолютизированное операциональное знание, три функции механизма речемышления складываются в схеме: комплексирование – концептуализация – категоризация. При овладении формально-логическими знаниями, представляющими единство концептуального и операционального знания, происходит не только формирование основных функций, но и сознательно контролируемое ролевое перераспределение их по схеме: концептуализация – категоризация – комплексирование. При подлинном овладении научными знаниями, представляющими интегрированное единство концептуального, операционального знания и метода их синтезирования, происходит актуально осознаваемое перераспределение предварительно сформированных функций

механизма речемышления в схеме: категоризация – концептуализация-комплексирование.

Создавая теорию развития и ролевого перераспределения основных функций механизма речемышления и их преобразования в свойства в процессе подлинного овладения научным знанием, мы опирались на основные положения теории присвоения и функционального применения научного знания, разработанные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым и в определенной мере - В.В. Давыдовым.

Названные ученые полагают, что процессы присвоения разного вида знания содержательно совпадают, т.е. протекают как произвольная операционализация овладеваемого знания (выявление способов выполнения деятельности). Принципиальное различие имеют процессы первичного и корректировочного функционального применения разного вида знаний. Ролевым перераспределением и преимущественным развитием концептуальной функции начинается и заканчивается процесс функционального применения формально-логического знания. Процесс функционального применения научного знания протекает и как концептуализация операциональной части знания, в процессе которой осуществляется «открытие» метода интеграции двух частей научного знания, и как реализация в деятельности открытого метода интеграции концептуальной и операциональной частей научного знания.

Поскольку любое научное знание усваивается как интегрированная система понятий, постольку можно утверждать, что научное знание не присваивается одномоментно (как оперирование одиночным понятием в деятельности): этапу актуально осознаваемого оперирования системой научных понятий в деятельности предшествуют этап комплексного набора данной системы и этап концептуального содержательного наполнения выявленной системы понятий в деятельности. Другими словами, организация функционального применения научного знания как свободного «движения по сетке формируемых обобщений» имеет особую логику, предопределенную закономерностями развития механизма речемышления.

Функциональное применение научного знания предполагает предварительное осознаваемое моделирование выполняемой деятельности не на уровне сознательного контроля за выполнением отдельных операций и действий, а на уровне актуально осознаваемого установления структуры и компонентного состава осваиваемой деятельности. Это значит, что актуально осознаваемое моделирование деятельности сверху и вниз и снизу вверх является отличительной особенностью функционального применения научного знания и сущностью метода интеграции двух частей научного знания.

Процесс определения характеристик изучаемого объекта методом моделирования только начинает процесс присвоения знания, но «на нем познание не заканчивается» (А.А. Леонтьев). Перевод научного знания в

учебную модель для характеристики объекта позволяет только установить полноценный понятийный аппарат, которым следует оперировать в деятельности. Данное действие осуществляется на основе комплексной функции, поддерживаемой функцией концептуальной.

Для уточнения характеристик объекта (объектов) методом моделирования требуется не только организация усвоения интегрированной системы понятий, представленной в учебной модели, но и организация функционального применения выявленной системы понятий в деятельности для доказательства того, что объект обладает именно такими, а не другими характеристиками. Здесь моделирование не только начинает процесс познания, но и определяет его дальнейшее содержание. Данное действие осуществляется как преимущественное развитие концептуальной функции и подчинение её действию всех других функций механизма деятельности.

Для конструирования новых объектов на основе известных моделей требуется и синтезирование изученных моделей с целью выведения содержания новой категориальной модели (выведение понятийного аппарата объекта), и синтезирование каждой известной модели с вновь конструируемой для определения и уточнения характеристик (выводимых понятий) новой модели.

Принципиальное отличие процесса конструирования нового объекта методом моделирования проявляется в следующем. Создание новой модели протекает как функциональное применение присвоенного знания для получения нового знания, или как развитие способности к получению выводного знания. Иначе говоря, конструирование новой модели завершает процесс познания изученных моделей (их функционального применения) и начинает процесс познания (функционального присвоения) сконструированной или конструируемой модели в новом качестве: на базе сформированной способности к получению выводного знания.

Важнейшей составляющей процесса создания новой модели знания является интеграционное определение, уточнение понятийных аппаратов синтезируемых моделей и интеграционно-понятийное оперирование новой категориальной моделью. Интеграция, являясь сущностным свойством категориальной функции, обеспечивает новое ролевое перераспределение основных свойств механизма деятельности и реализацию конструирования новой модели на базе высшей функции механизма речемышления.

В логике проведенного исследования три функции формирующегося и развивающегося механизма речемышления: комплексирование, концептуализация и категоризация – превращаются в свойства данного механизма в том момент, когда каждое из них применяется как ведущая функция при моделировании овладеваемой деятельности. При этом концептуализация, используемая в ведущей роли, изменяет качество комплексирования и служит основой для дальнейшего развития категоризации.

Категоризация в роли ведущей функции при моделировании овладеваемой деятельности качественно совершенствует развивающуюся концептуализацию и качественно совершенствует комплексирование. Свободно использование каждой из функций в процессе самонаучения или совершенствования присвоенными видами деятельности свидетельствует не только о том, что функции превратились в свойства, но и о том, что механизм речемышления способен к самосовершенствованию, а личность обладает развитой готовностью к самонаучению и самосовершенствованию.

Таким образом, процесс преобразования формирующегося механизма речемышления в самосовершенствующийся механизм объясняют теория трех уровней осознания овладеваемой деятельностью, теория закономерности формирования трех функций механизма речемышления в процессе выполнения различных видов деятельности и теория ролевого перераспределения основных функций механизма речемышления в процессе овладения теоретическими видами деятельности.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Избранные психологические исследования. – М., 1956.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.— 2-е, дополненное изд. — М: Мысль, 1965. — 574 с.
3. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 3-7 классов. Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. М.: Известия АПН РСФСР, вып. 78, 1956.
4. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. — 159 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики – М.: Издательство Смысл, СПб: Лань, 2003 – 287 с.
6. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорящего на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы. – М.: Просвещение, 1978.- 159 с.
7. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
8. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.,: ИНТОР, 1996. – 544 с.
9. Гневэк О.В. Основы психолингвистики. Учебно-методическое пособие к курсу «Психолингвистика». – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 76 с.

*Kalinichenko Olga, Russia,
Far Eastern Federal University School of Education,
Ph.D., the Department of Educational Psychology*

Regional specificity of social capital of Russian Youth

Abstract: This article is devoted to the theoretical review of studies of social capital in Russia and the empirical study of regional specificity of socio-psychological factors of social capital of students

Keywords: social capital, trust, civic identity, youth, tolerance

*Калиниченко Ольга, Дальневосточный
федеральный университет, Школа педагогики,
к.психол. н., доцент кафедры психологии образования*

Региональная специфика социального капитала молодежи России

Аннотация: Данная статья посвящена теоретическому обзору исследований социального капитала в России и эмпирическому изучению региональной специфики социально-психологических факторов социального капитала студентов будущих педагогов.

Ключевые слова: социальный капитал, доверие, гражданская идентичность, молодежь, толерантность

Исследование социально-психологических и кросс-культурных факторов, влияющих на развитие общества, в последнее десятилетие является одним из самых актуальных не только в мировой науке, но и в России. Один из главных вопросов, волнующих ученых, является вопрос: какие именно социально-психологические факторы определяют экономический прогресс, инновационное развитие общества? Современными зарубежными и отечественными учеными доказано, что экономическое и социальное развитие общества зависит не только от наличия ресурсов, современных технологий и других экономических и структурных факторов, но также и от культурных ценностей, преобладающих в обществе, уровня и качества взаимоотношений между людьми, норм, регулирующих эти взаимоотношения. Несмотря на большую теоретическую разработанность, эмпирических исследований

социального капитала, дающих возможность прогнозировать социальное и экономическое развитие населения региона через анализ социально-психологических факторов в Приморском крае и в целом на Дальнем Востоке России недостаточно. Считаем, что в свете задач социально и экономического развития поликультурного региона Приморского края, особенно актуальным и перспективным является выявление региональной специфики показателей социального капитала.

Изучением проблем социального и экономического развития общества занимаются социологи, политологи, экономисты, журналисты, историки и представители других наук. Большой ресурс в исследовании этих проблем имеет этническая и кросс-культурная психология, так как позволяет выявить какие именно универсальные и культурно-специфические социально-психологические факторы связаны с социальным и экономическим прогрессом общества. К таким социо-культурным факторам чаще всего относят: ценности, установки, отношения, нормы, убеждения, идеалы, доверие, сплоченность, взаимную толерантность.

Так, Н.М. Лебедева [1] подчеркивает, что социально-экономические установки и представления членов общества имеют очень важное, если не сказать решающее значение, ведь именно эти представления обуславливают экономическое поведение граждан, которое, в свою очередь, способствует или препятствует экономическому развитию общества. Автор пишет, что конечно, большое значение имеет экономическая политика руководства страны, но чтобы она была продуманной и эффективной необходимо знать, какие социокультурные факторы лежат в основе экономического поведения представителей той или иной культуры.

Но попытки выявления отдельных социо-культурных факторов, влияющих на прогрессивное развитие общества, не так эффективны, как их системный анализ. Большой потенциал в этой связи имеет понятие «социальный капитал», используемое в социальных науках для описания феномена социальной интеграции и наиболее способствующее экономическому и социальному развитию общества.

Как пишет А.Н. Татарко [2], популярность данного понятия связана с тем, что оно имеет высокую объяснительную ценность в качестве одного из ключевых факторов экономического развития и благополучия, а также как концепт для объяснения причин экономического прогресса. Автор, проанализировав зарубежные исследования, указывает, что экономические эффекты социального капитала продемонстрированы в достаточно большом количестве научных работ, в которых показано, что наличие социального капитала способствует экономическому росту; увеличению доли инвестиций в ВВП; создает условия для экономического роста; способствует снижению неравенства в доходах.

Одними из первых, кто исследовал понятие социальный капитал были политолог Р. Патнэм [3], который считает, что чтобы демократия «сработала», необходим социальный капитал, и социолог Дж. Коулмен [4], концептуальная статья которого, всесторонне рассматривающая феномен социального капитала вышла на русском языке в 2001 году. Концепция понятия социального капитала возникла из концепции человеческого капитала и, по мнению П.Н. Шихирева [5], за последние годы выдвинулась на одно из первых мест в социально-психологических исследованиях.

Обобщив большинство определений социального капитала, А.Н. Татарко пишет, что в фокус их внимания направлен на характеристику психологических отношений, и делает вывод, что в основе социального капитала лежит фундаментальная психологическая категория, категория психологических отношений. В его работах дается следующее определение «социальный капитал - это совокупность психологических отношений, которые повышают материальное благосостояние индивидов и групп, не нанося ущерба субъектам экономической системы» [6, с.1].

В 2007 г. в рамках проекта, реализованного сотрудниками лаборатории социально-психологических исследований ЦФИ под руководством Н. М. Лебедевой, была разработана психологическая структура социального капитала. Проанализировав существующие в экономике, социологии и психологии подходы к структуре социального капитала, авторы остановились на следующем варианте его структуры:

- доверие (уровень и радиус);
- социальная сплоченность;
- единая идентичность (гражданская или общероссийская);
- взаимная толерантность;
- общность ценностей [8].

При этом немаловажное значение имеет и восприятие самими индивидами социальной общности, в которую они включены. Восприятие социального капитала общности может тоже влиять на эффективность взаимодействия индивидов внутри нее. Этот тезис подтверждается эмпирическими исследованиями, в частности, авторами [8] было показано, что восприятие социального капитала имеет значение для собственной ориентации людей на успех и экономическую активность. Следовательно, ожидаемый уровень доверия является значимым компонентом социального капитала.

Принято считать, что социальный капитал выполняет функцию психологической поддержки индивида в процессе реализации им собственного экономического поведения, дает людям чувство уверенности, и это повышает их экономическую активность.

В отличие от человеческого капитала, который составляет качества, способности, умения людей, социальный капитал определяется взаимоотношениями между людьми. Таким образом, социально-

психологической основой социального капитала является характеристика человеческих отношений, которые на индивидуальном уровне люди «вкладывают» в группу: отношения к ближайшему окружению (доверие, толерантность), отношение к общности (социальное доверие, воспринимаемый социальный капитал), отношение к своей принадлежности к общности (групповая, гражданская идентичность). Все эти отношения вкладываются отдельными людьми и принадлежат группе в целом. Совокупность этих отношений А.Н. Татарко [9] предлагает объединить их в новое для социальной науки понятие социально-психологический капитал группы, как ресурс психологических отношений, содержащихся в социальных группах и доступный включенным в них индивидам.

Автор [10] пишет, что на сегодняшний день установлено, что наибольшую взаимосвязь с продуктивными экономическими установками демонстрируют такие измерения социального капитала, как позитивность гражданской идентичности и сила (выраженность) гражданской идентичности, а также уровень институционального доверия. Уровень межличностного доверия связан с установками на экономический патернализм. Положительную связь с демократическими социально-политическими установками и политической активностью демонстрируют такие показатели социального капитала, как уровень межличностного доверия, сила и позитивность гражданской идентичности. У молодежи социальный капитал наиболее тесно связан с уровнем межличностного доверия и силой гражданской идентичности.

Исследования А.Н. Татарко [11] показали, что общим эффектом социального капитала является его отрицательная связь с зависимостью от денег. Стремление к накоплению денег, использование их как источника влияния, источника защиты делает человека зависимым от них, заставляет постоянно о них думать. Высокий социальный капитал, скорее всего, будет способствовать в целом уменьшению ориентированности индивида на деньги и использованию их как средства манипулирования. Таким образом, усиление социального капитала связано со снижением ориентации на деньги. Выявленная тенденция позволяет понять, почему в обществах с низким социальным капиталом выше коррупция и неравенство.

М.К. Акимова и Е.И. Горбачева [12] выявили, что развитие социального капитала определяется взаимосвязью психологических качеств личности, образующих социальный капитал и нормативного пространства той общности, в которой он реализуется. Авторы доказывают, что уровень развития социального капитала отличается в группах с высоким и низким уровнем принятия таких нормативов современной личности, как интеллектуальной независимости, индивидуальной ответственности и уважения к праву.

Считаем, что в свете задач социально и экономического развития поликультурного региона Приморского края особенно перспективным является

выявление региональной специфики показателей социального капитала молодежи.

Научная проблема

Результаты этнопсихологических исследований, проводимых нами с 2000 по 2014 гг., позволили выявить тенденции трансформации этнического самосознания и этнической идентичности у русской молодежи поликультурного региона Приморского края, которые проявляются в росте гиперпозитивности этнических чувств, и возрастании этнокультурной дистанции по отношению к аутгруппам (корейцам), особенно в сфере деловых отношений [13, 14, 15]. Выявленные факты могут негативно влиять на социальный капитал региона, и препятствовать экономическому развитию и межкультурному взаимодействию русских с представителями других этносов. В связи с этим необходима объективная оценка межэтнических отношений, выраженности гражданской идентичности, уровня доверия, толерантности, ценностей, являющихся внутренней психологической основой социального капитала, и изучение социально-психологических факторов, способствующих и препятствующих экономическому и социокультурному развитию региона, позволяющих прогнозировать экономическое поведение населения в будущем

Методы исследования

В качестве метода исследования применялся письменный опрос, включающий вопросы, направленные на изучение компонентов социального капитала. Данная методика оценки социального капитала заимствована из методики Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко [16], и состоит из нескольких шкал, построенных по типу шкалы Лайкерта с 5 бальной оценкой:

1. Уровень доверия

1.1 Генерализованное доверие. Респондентам задавался вопрос «Насколько вы согласны со следующими утверждениями - «Большинству людей можно доверять», «Большинство людей всегда поступают честно». Данные вопросы заимствованы из опросника Всемирного обзора ценностей (World Values Survey) и применяемые в Европейском социальном исследовании (ESS) для оценки генерализованного доверия.

1.2 Институционализированное доверие Респондентам задавался вопрос. «Насколько вы согласны со следующими утверждениями: «Я доверяю органам федеральной власти», «Я доверяю региональным органам власти», «Я доверяю властям города/ района, в котором я живу».

1.3 Межличностное доверие. Респондентам задавался вопрос «Насколько вы согласны со следующими утверждениями: «Я доверяю своим коллегам по работе», «Я доверяю своим соседям», «Я доверяю людям других национальностей»

1.4 Общий уровень доверия личности. Данный показатель вычисляется как среднее арифметическое ответов на вопросы, позволяющих оценить, насколько индивид склонен доверять другим людям.

2. Характеристики гражданской идентичности. В исследовании по пятибалльной шкале оцениваются две характеристики гражданской идентичности.

2.1. «Сила» гражданской идентичности (Респондентам задавался вопрос «Насколько вы согласны со следующими утверждениями «Я сильно ощущаю свою принадлежность к России», «Я скорее предпочту быть гражданином только России, а не какой-либо другой страны» и для ответа дается пятибалльная шкала), используемые в опроснике Irrational Social Program (ISSP).

2.2. Валентность (степень позитивности) гражданской идентичности. Респондентам задавался вопрос «Насколько вы согласны со следующими утверждениями «Я горжусь тем, что являюсь гражданином России», «Для меня очень важно чувствовать свою принадлежность к России»

3. Толерантность Респонденту необходимо отметить, насколько терпимо относятся окружающие его люди к представителям определенных групп.

3.1 Этническая толерантность. Респондентам задавался вопрос «Насколько вы согласны со следующими утверждениями «То, что вокруг живут люди разных национальностей, делает жизнь лучше», «Я не против того, чтобы жить среди людей разных национальностей»

3.2 Воспринимаемая толерантность. Данный показатель рассчитывается как среднее арифметическое вопросов, позволяющих оценить толерантность личности в нескольких сферах. Респондентам задавался вопрос «Насколько вы согласны со следующими утверждениями: «Окружающие меня люди думают, что если вокруг живут люди разных национальностей, это делает жизнь лучше», «Окружающие меня люди не против того, чтобы жить среди людей разных национальностей».

4. Удовлетворенность материальным положением оценивается при помощи следующего утверждения: «В целом мою жизнь можно считать близкой к идеалу», с которым требуется выразить степень согласия в соответствии с 5-балльной шкалой, построенной по типу шкалы Лайкерта.

Эмпирическая база

Эмпирическое исследование, направленное на выявление региональной специфики доверия, толерантности и гражданской идентичности как компонентов социального капитала проведено на 3-х выборках студентов, будущих педагогов, (всего 130 человек) обучающихся в трех различных регионах России: 1. Студенты Дальневосточного федерального университета

Школы педагогики, г. Уссурийск Приморского края (40 чел), 2. Студенты Российского государственного педагогического университета им. Герцена, г. Санкт-Петербург (70 чел), 3. Студенты Российского государственного социального университета, г. Москва (20 чел).

Для первичной обработки полученных данных использовался расчет средних показателей. Для дальнейшей обработки данных использовался пакет SPSS. Статистическая обработка результатов исследования была произведена путем подсчета критерия Манна Уитни (U кр.).

Выводы

Результаты эмпирического исследования показали, что студенты, будущие педагоги Приморского края меньше, чем студенты Санкт-Петербурга ($p=0,04$) и Москвы ($p=0,01$) склонны считать, что «окружающие люди считают других людей честными», но больше, чем студенты Санкт-Петербурга ($p=0,01$) ожидают, что «окружающие люди не против того, чтобы жить среди людей разных национальностей». Студенты Приморского края по сравнению со студентами Москвы меньше доверяют своим соседям ($p=0,05$) и людям других национальностей ($p=0,03$), менее склонны ожидать, что окружающие люди, считают, что большинству людей можно доверять ($p=0,02$), и, что окружающие люди считают других людей честными ($p=0,01$), меньше ($p=0,01$) гордятся тем, что являются жителями России.

Полученные данные свидетельствуют о наличии региональной специфики выраженности показателей социального капитала, проявляющиеся в меньшей выраженности у студентов Приморского края по сравнению со студентами Москвы и Санкт-Петербурга показателей межличностного, социального доверия (к людям иных национальностей), ожидаемого генерализованного доверия, позитивности гражданской идентичности; большей выраженности, чем у студентов Санкт-Петербурга, этнической толерантности.

Список литературы:

1. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. — М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. — 408 с.
2. Татарко, А.Н. Социальный капитал как фактор отношения к деньгам / Психологический журнал, 2012, том 33, №3. — С. 96
3. Патнем, Р. Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии. - М.: 1996. - 287 с.
4. Коулмэн, Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность, 2001. — № 3. — С. 122–139.

5. Шихирев, П.Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход // Общественные науки и современность.- 2003, № 2 - с.21
6. Влияние социального капитала на экономические представления русских и китайцев. [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.gramota.net/materials/1/2009/11-2/75.html
7. Татарко, А.Н. Социальный капитал как фактор отношения к деньгам// Психологический журнал. 2012, том 33, №3. – С. 96-98
8. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. — М.: ЗАО «Юстицинформ», 2009. — 408 с.
9. Татарко, А.Н.. Индивидуальные ценности и социально-психологический капитал: кросс-культурный анализ //Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 1 – С. 71-88
10. Татарко, А.Н. Роль гражданской идентичности в структуре социального капитала // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». № 2 / 2012. – С. 62-68
11. Татарко А.Н. Социальный капитал как фактор отношения к деньгам// Психологический журнал. 2012, том 33, №3. – С. 96-98.
12. Акимова, М.К., Горбачева, Е.И. Социальный капитал личности: нормативный подход к изучению и диагностике // Вопросы психологии. 2014, №1. – С. 58 – 67.
13. Калиниченко О.В. Этническая идентичность современной русской студенческой молодежи поликультурного региона Приморского края России: динамика с 2000 г. / Молодежь Востока России: история и современность. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции 25 ноября 2011. – Хабаровск: ДВАГС, 2011 – Ч.1 – С.80-84.
14. Калиниченко О.В. Тенденции трансформации этнического самосознания и этнической идентичности учащейся молодежи Приморского края России/ Теоретические проблемы этнической и кросскультурной психологии. Материалы третьей Международной конференции 24-25 мая 2012 г./ Отв. Ред. В.В. Гриценко.- Смоленск.: Маджента, 2012. – С. 96-100.
15. Калиниченко О.В. Трансформации этнической идентичности учащейся молодежи Приморского края России / В сб. Трансформации этнической идентичности в России и Украине в постсоветский период /Отв. Ред. А.И. Снежкова, - Изд-во Института этнологии и антропологии РАН. – М.: 2013.- С. 134- 153.
16. Татарко, А.Н. Социально-психологический капитал и предпринимательская активность личности/Психологический журнал, 2013. Т.34, № 5.- С.33-45.

*Kostiuk Olha, the National University of Ostroh Academy,
Postgraduate Student, the Faculty of Psychology and Pedagogy*

The course “Gender Studies” as a means of gender education of senior high school students in Canada (province Ontario)

Abstract: The article deals with the peculiarities of the senior high school course curriculum “Gender Studies” (Grade 11) in the province Ontario, Canada. The aims, tasks, required knowledge and skills, content of the course are highlighted. Different views expressed by scientists who study gender, the Ontario Ministry of Education, school boards, schools, social organizations representatives, and the Catholic Church on the introduction and implementation of the course are presented.

Key words: gender pedagogy, gender education, gender socialization, stereotypes.

*Костюк Ольга, Национальный университет «Острожская академия»,
Аспирантка кафедры психолого-педагогических дисциплин*

Преподавание учебного курса «Гендерные студии» как средство реализации гендерного воспитания учащихся старших средних школ Канады (провинция Онтарио)

Аннотация: В статье ставится задача раскрыть особенности учебной программы курса «Гендерные студии» для учащихся 11 класса (провинция Онтарио, Канада). Рассмотрены такие аспекты этого курса как его основные цели и задачи; требования к учебной подготовке; содержание учебной программы. Также особое внимание обращается на позицию различных людей (ученых, работников Министерства Образования, школьных советов и школ, представителей общественных организаций, церкви) на введение «Гендерных студий» в школьную программу.

Ключевые слова: гендерная педагогика, гендерное воспитание, гендерная социализация, стереотипы.

Достижение равных прав и возможностей женщин и мужчин является одной из приоритетных задач, определенных мировым сообществом. Если раньше потребность в гендерном равенстве определялась перспективами

экономического роста, то теперь гендерное равенство - это, в первую очередь, закрепленное на законодательном уровне право человека [1]. Учебные заведения являются учреждениями, которые, кроме передачи знаний и навыков, помогают обоим полам выявить и развить свои способности, интересы, а затем, максимально реализовать их в профессиональной деятельности; формируют характер и прививают эгалитарные ценности. Поэтому большое значение в учебных заведениях приобретает гендерное воспитание, которое призвано способствовать устранению гендерного дисбаланса и построению гармоничного общества. Это предопределяет подъем особого интереса ученых к гендерным аспектам обучения и воспитания учеников и студентов.

Современные гендерные исследования в педагогике украинских и российских ученых посвящены таким вопросам как: методологические аспекты гендерного подхода в педагогике (Н. Ерофеева, А. Железняк, Е. Каменская, Н. Ковальчук, В. Кравец, Н. Кутовая, Г. Лактионова, Л. Столярчук, Л. Штылева); школьное образование и его гендерная составляющая (С. Выхор, Т. Говорун, А. Кикинеджи, Н. Лавриченко), гендерный анализ школьных программ, курсов и учебных пособий (Т. Котлова, А. Смирнова, Е. Турутина); внедрение гендерного подхода к воспитанию студенческой молодежи и ее профессиональной подготовки (Т. Голованова, Т. Дороница, И. Мунтян, А. Цокур). Кросс-культурные аспекты гендерного воспитания школьников раскрыты в исследованиях украинских педагогов: гендерное воспитание учащихся средних учебных заведений в Великобритании (Л. Лушпай), гендерное воспитание девочек-подростков в Великобритании (М. Зубилевич), гендерное воспитание учащейся молодежи в Германии (Л. Ковальчук) и др.

Ученый В. Кравец определяет гендерную педагогику как «совокупность подходов, направленных на то, чтобы помочь детям разного пола почувствовать себя комфортно, успешно подготовиться к полоролевому поведению в семье и обществе» [2]. По его мнению, гендерная педагогика - это «изучение и конструирование основных аспектов гендерной и сексуальной социализации» [2].

В Украине гендерный компонент начали включать в школьное образование и воспитание относительно недавно. В 2007 году по инициативе Программы равных возможностей ПРООН в сотрудничестве с Министерством образования и науки Украины и Министерства семьи, молодежи и спорта, был проведен Урок гендерной грамотности для учащихся всех классов. Также было принято Государственную программу по утверждению гендерного равенства в украинском обществе на период до 2010 года. Кроме того, приказ МОН № 836 от 10 сентября 2009 содержит положения о ежегодном проведении урока гендерной грамотности [3]. В связи с этим было разработано методологические рекомендации по проведению "гендерных" уроков, изданы пособия и учебники. Например, в 2007 году ко Дню гендерной грамотности (10 сентября) был издан

учебник для использования в учебно-воспитательном процессе «Азбука равенства», автором которого является П. Полянский [4]. В 2007 году также было разработано учебное пособие для учащихся 9-12 классов «Мы разные - мы равные. Основы культуры гендерного равенства» под редакцией А. Семиколоновой [5].

Помимо проведения уроков, воспитательных часов по гендерной грамотности, издания учебников, в Украине проводятся акции, направленные на гендерное воспитание. Например, с 25 ноября по 10 декабря ежегодно проводится Международная акция «16 дней против гендерного насилия», которая была основана в 1991 году первым Институтом женского глобального лидерства [6].

Однако специального курса по гендерному образованию и воспитанию в Украине еще не было разработано. Поэтому, ценным является анализ наработок в этом направлении зарубежных стран, в частности, Канады.

Канада заслуженно считается одной из тех стран, где борьба за равенство прав и возможностей женщин и мужчин дала значительные результаты. Гендерные вопросы в этой североамериканской стране начали активно подниматься в 1960-х годах. Уже в 1970-х годах на базе канадских университетов появились первые гендерные курсы. В последующие десятилетия гендерные вопросы начали интегрировать в учебные программы всех предметов. Как следствие этого процесса, в 2013 году в учебную программу старших средних школ Канады (провинция Онтарио) был введен первый отдельный предмет по гендеру: «Гендерные студии» (Gender Studies).

Цель статьи состоит в раскрытии особенностей учебной программы курса «Гендерные студии» для учащихся 11 класса (провинция Онтарио, Канада) с учетом таких основных его элементов, как: цели и задачи курса; требования к учебной подготовке; содержание учебной программы.

«Гендерные студии» - это выборочный предмет, входящий в переработанную учебную программу по обществознанию и гуманитарных науках, которая была издана в 2013 году. Данный курс рассчитан для учеников 11 класса, которые планируют продолжать обучение в университете или колледже. Предмет разработали пять выпускниц Университета Западного Онтарио - С. Габриал (S. Ghabrial), Л. Шкордофф (L. Shkordoff), Ш. Равал (S. Rawal), Д. Моган (D. Mohan) и Л. Митчелл (L. Mitchel). Разработка курса длилась с 2005-2009 гг. Создание «Гендерных студий» началось с основания в 2005 году Проекта «Мисс Джи для равенства в образовании» (The Miss G Project for Equity in Education), женского проекта, основная цель которого заключается в преодолении всех форм насилия с помощью образования [7]. В 2009 году предмет «Гендерные студии» был направлен на рассмотрение в Министерство Образования Онтарио, в 2013 году его утвердили. Данный курс был внедрен в десяти городах провинции Онтарио.

«Гендерные студии» - это один из курсов антидискриминационного образования, цель которого созвучна с целью образования равенства и инклюзивности провинции Онтарио. Она заключается в воспитании уважения к многообразию; пропаганде инклюзивного образования; определении и устранении дискриминационных предрассудков, системных препятствий и динамики отношений власти, которые ограничивают возможность школьников учиться, развиваться и вносить свой вклад в общество [8]. Стоит отметить, что понятие «инклюзивного образования» расширилось, и включает в себя не только обучение людей с физическими или психическими ограничениями, но и всех учеников, которые могут быть в невыгодном положении [9]. Инклюзивное образование - сочетание философии и педагогических практик, которые создают положительные условия для обучения и максимального развития потенциала учащихся: учеников уважают; учащиеся испытывают уверенность в себе; учатся в безопасной среде [10].

Цели и задачи учебного курса «Гендерные студии» заключаются в формировании у школьников: комплекса теоретических знаний о динамической природе гендерных ролей и норм, сексизме, отношениях власти; влиянии изображений женщин и мужчин в средствах массовой информации, поп-культуре и искусстве; навыков анализировать вопросы, связанные с гендерным равенством, включая насилие на основе гендера и справедливость в сфере труда женщин и мужчин в канадском и глобальном контекстах; практических умений проведения исследования, разработки и реализации собственного социального проекта, который касается гендерного равенства [8].

На изучение учебной дисциплины выделено 110 учебных часов, 1 кредит. Информационный объем учебной дисциплины включает три модуля: «Основные принципы гендера», «Гендерные вопросы и гендерная политика в контексте», «Реализация изменений». Каждый модуль составляют три основных общих темы. Темы модуля 1: «Социальное конструирование гендера», «Отношения власти, пол и гендер», «Изображение гендера». Темы модуля 2: «Права и социальная поддержка гендерных движений», «Местные и глобальные задачи», «Насилие на основе гендера и их предупреждение». Темы модуля 3: «Изменения в трудовых ресурсах», «Агенты перемен», «Социальный активизм и личное участие» [8].

Для лучшего раскрытия тем почти после каждой подтемы размещены так называемые «подсказки для учителя» - наводящие вопросы для обсуждения. В учебной программе уделяется большое внимание самостоятельной работе ученика; развитию коммуникативных, практических навыков, критического мышления; рефлексивных умений. В содержании учебной программы присутствует личностный, местный, региональный, национальный и глобальный компоненты.

Внедрение курса «Гендерные студии» вызвало неоднозначную реакцию в канадском обществе: сформировались группы как сторонников, так противников

введения предмета. Лица, которые выступают за его внедрение, среди которых Дэвид Джонстон (David Johnston), старший менеджер службы поддержки Школьного Совета Округа Торонто, приводят аргументы, что «откладывание изучения гендерных студий до поступления в колледж или университет - это слишком поздно. Подростковый возраст - это время самопознания с одной стороны, а с другой - время, когда закрепляются гендерные роли. До завершения этого периода ученикам нужно определиться с тем, кем они являются». Также важной причиной введения предмета является то, что не все ученики, особенно ребята, после завершения школы поступают в университеты и колледжи [11].

По мнению Л. Шкордофф (L. Shkordoff), гендерные курсы становятся не только площадкой для обсуждения вопросов, касающихся гендера, но и учат критически мыслить и анализировать, формируют просвещенного гражданина [12].

Ребекка Коултер (Rebecca Coulter), профессор Западного Педагогического Факультета (Western's Faculty of Education), автор многих работ по гендеру, с разработки проекта поддерживала его, потому что, по ее мнению, внедрение курса в школу будет позитивным шагом, поскольку даст девушкам возможность стать увереннее в себе, узнать об истории женщин, а ребятам - исследовать различные конструкты маскулинности. Однако позже исследовательница заявила, что существует еще ряд нерешенных вопросов: учебные материалы, место для курса в расписании, профессиональное развитие для учителей. По ее словам, «если все правильно сделать, этот курс имеет большой потенциал» [12].

Позиция Министерства Образования состоит в том, что предмет «Гендерные студии» поможет ученикам научиться строить здоровые отношения, основанные на уважении [13].

Против введения курса в школы выступила католическая церковь и организации, придерживающиеся консервативных взглядов в обществе. Как известно, во время изучения курса обсуждаются такие вопросы, как «трансексуальная идентичность, интерсекс идентичность, трансгендер, сексуальные меньшинства, сексуальная ориентация, гомофобия, изображение гендерных ролей лесбиянок, геев, бисексуалов и лиц с трансгендерной идентичностью на телевидении, в фильмах, общественные и законодательные права сексуальных меньшинств (например, права на однополые браки, усыновление детей однополыми семьями), гомофобное насилие, организации ЛГБТК» [8]. Поэтому Гвен Лендолт (Gwen Landolt), национальная вице-президентка семейной консервативной организации Настоящие Женщины Канады (REAL Women Canada), считает, что этот курс не является «учебным». По ее мнению, «учеников не будут учить критическому мышлению, а будут навязывать либеральную пропаганду» [13].

Джек Фонсека (Jack Fonseca), менеджер проекта Коалиция Кампании Жизнь (Campaign Life Coalition), соглашается с мнением Гвен Лендолт (Gwen Landolt), замечая, что этот курс «вызовет недоумение среди молодежи и будет пропагандировать менталитет, который будет способствовать сексуальному экспериментированию и отвержению половых норм» [13]. Кроме того, он выразил опасение, что Министерство Образования может впоследствии сделать этот курс обязательным на основании законопроекта №13 (Bill-13), принятого летом 2012 года, согласно которому в школах, несмотря на многие возмущения со стороны родителей и семей, должны существовать союзы учеников гомо- и гетеросексуальных ориентаций. Также в этом законопроекте указывается, что учебная среда должна «отражать учащихся в учебной программе, которая ценит многообразие» [13].

Собрание Католических Епископов Онтарио после рассмотрения курса в черновом варианте в 2010 году не одобрило его принятие. Епископ Поль-Андре Дурошер (Paul-André Durocher) объяснил это тем, что «идеология предмета не соответствовала идеологии католической антропологии и морали» [13]. Епископы дали рекомендации для католических средних школ не включать в учебную программу курс гендерные студии, однако Католическая английская ассоциация учителей Онтарио поддержала внедрение курса [13].

К проблемам введения предмета следует также отнести существование стереотипного представления о его содержательном наполнении. Как отметила одна из разработчиц курса, Д. Моган (D. Mohan), «гендер часто отождествляют с женщинами или девушками, однако, гендерные студии, несмотря на название, изучают сексуальность, расу, класс, инвалидность и другие элементы личностной идентичности» [11].

Таким образом, можем констатировать, что курс «Гендерные студии» как одно из средств гендерного воспитания учеников старших средних школ Канады, направлен на развитие ряда ценных навыков в учащихся и воспитание уважения к обоим полам и разнообразию. Следует отметить, что некоторые темы курса являются деликатными и противоречивыми. Отсутствие однозначной позиции относительно курса свидетельствует о необходимости его совершенствования. Кроме того, поскольку этот предмет был введен относительно недавно, только через несколько лет можно будет оценить его результаты и определить позитивные идеи, которые целесообразно было бы использовать для разработки отечественных курсов, тренингов по гендеру, с обязательным учетом национальных общественных потребностей.

Список литературы:

1. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. (2010). *A right-based approach to realizing gender equality*. Goonesekere, S. Retrieved from <http://www.un.org/womenwatch/daw/news/savitri.htm>

2. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: навч. пос. – Тернопіль: Джура, 2003. – С. 20-23.
3. Марущенко О. А., Плахотнік О. В. Гендерні шкільні історії. – Харків: Монограф, 2012. – С. 62-63.
4. Полянський П. Б. «Абетка рівності», Програма розвитку ООН в Україні, 2007. С. 1-16.
5. «Ми різні – ми рівні». Основи культури гендерної рівності: Навчальний посібник для учнів 9-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів/ за ред. О. І. Семиколєнкової – К.: «К. І. С.», - 2007. – С. 1 – 176.
6. Міжнародна кампанія «16 днів проти гендерного насильства». (2012, December 10). *Gender Museum. Музей історії жіноцтва, історії жіночого та гендерного руху*. Retrieved from <http://gender.at.ua/news/2012-12-10-1047>.
7. The Miss G Project for Equity in Education. (2009). Retrieved from http://themissgproject.wix.com/index_new
8. The Ontario Curriculum Grades 9 to 12 - Social Sciences and Humanities. (2013). - pp. 58-70. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ ssciences9to122013.pdf>
9. Mitchell, D. (2010). Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs. *Inclusive education*. Retrieved from Education Counts Publications. Special Education. Retrieved from http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education/education-that-fits/chapter-eleven-inclusive-education
10. New Brunswick. (2009, October 22). Be...in this place. Inclusive education. Retrieved from <http://www.gnb.ca/0000/publications/Definition%20of%20inclusion.pdf>
11. Londner, R. (May 13, 2013). Gender studies coming to Ontario schools in fall 2013. Retrieved from <http://globalnews.ca/news/557313/gender-studies-coming-to-ontario-schools-in-fall-2013>
12. Talbot, A. (2013, March 7). Gender class makes curriculum cut; work remains. *Western News*. Retrieved from http://communications.uwo.ca/western_news/stories/2013/March/gender_class_makes_curriculum_cut_work_remains.html
13. Baklinski, P. (2013). *'Femi-lobby' designed and approved "Gender studies" course hits Ontario high schools this fall*. Retrieved from <http://www.lifesitenews.com/news/femi-lobby-designed-and-approved-gender-studies-course-hits-ontario-high-sc>

Osokina Olga Alekseyevna,
*The docent of the department of Public
Administration and general Legal Disciplines, the branch
Of non-state educational institution of higher professional education
“Moscow Psychological Social University”, the city of Murom, Vladimir region*

The evolution of forms and the development of system of state and non-state universities before the revolution of 1917 in Russia

Abstract: The given article gives information on objective historical process of formation and development of state and non-state system of higher education in pre-revolutionary Russia. It considers this process as a holistic one regardless of all breaks in its gradualness and lays stress that it has its own traditions, momentum and positive trend.

Key words: Russia, reform, university, education, science, scientists, system, regulations, justice, pragmatism.

Осокина Ольга Алексеевна,
*Канд.пед.наук, Доцент кафедры Государственного
управления и общеправовых дисциплин филиала
НОУ ВПО «МПСУ» в г. Муроме Владимирской области*

Эволюция форм и становление системы правительственных и негосударственных вузов до революции 1917 г. в России

Аннотация: В данной статье излагается объективный исторический процесс становления и развития государственной и негосударственной системы высшего образования в России, рассматриваемый в качестве целостного процесса, при всех перерывах его постепенности имеющего традиции, инерцию и позитивную направленность.

Ключевые слова: Россия, реформа, университет, образование, наука, учёные, система.

1861—1865 годы — время провозглашения главнейших реформ в истории России. Масштабный переход России к индустриальному обществу с 1861 по 1917 г. происходил неуклонно. В его ходе колоссальных успехов достигла отечественная наука и подготовка специалистов с высшей квалификацией.

С 1857 г. начались подготовительные работы по проведению реформы. Реформа российской образовательной системы началась с реорганизации Министерства народного просвещения, новую структуру которого император Александр II утвердил 18 июня 1863 года.

Новый университетский устав 1863 г. принес долгожданное восстановление университетской автономии.

Для работы над уставом привлекались наиболее квалифицированные чиновники и крупные ученые, которые анализировали не только отечественный, но и зарубежный опыт. В процессе длительной и кропотливой работы ученый комитет составил свой проект университетского устава, который, в целом, удовлетворил всех его членов. Затем проект документа внесли на обсуждение в Государственный совет. Наконец, 18 июня 1863 года Александр II утвердил Общий устав императорских российских университетов, который действовал более 20 лет и способствовал развитию отечественной высшей школы.

Устав 1863 года предназначался для следующих университетов: Петербургского, Московского, Казанского, Харьковского, Новороссийского (в Одессе) и Св. Владимира (в Киеве). Основные положения этого устава применялись и в Варшавском университете. По сравнению с уставом 1835 года новый документ широко раздвинул рамки университетского преподавания, значительно увеличив число кафедр в каждом вузе. Важно отметить, что российским университетам было возвращено право самоуправления в рамках требований нового устава, а также даны некоторые другие существенные права и привилегии. Университеты подчинялись министру народного просвещения и вверялись попечителям соответствующих учебных округов. Непосредственное руководство университетом осуществлял ректор, который избирался советом вуза из состава профессоров сроком на 4 года и утверждался в этом звании императором России. Управляли университетом: совет, правление, проректор или инспектор (проректор избирался, а инспектор назначался). Согласно уставу 1863 года, попечитель учебного округа сохранял значительную власть над университетом. На его усмотрение предоставлялось окончательное решение по вопросам назначения и увольнения преподавателей и чиновников вуза (кроме профессоров), освобождение от платы за обучение и назначение пособий студентам с низкими доходами. Попечитель утверждал правила внутреннего распорядка университета и решал важнейшие хозяйственные вопросы (ремонт и охрана зданий, заготовка топлива).

Чрезвычайно важным нововведением стал институт вольнослушателей. Занятия в университетах могли посещать вольные слушатели на платной основе, которым выдавали документы о прослушанных курсах.

Новый университетский устав 1863 г. действовал более 20 лет и способствовал развитию обоих секторов отечественной высшей школы.

Великие реформы 60-70-х годов XIX века способствовали возникновению первых негосударственных женских учебных заведений. Поначалу это были средние специальные учебные заведения в Москве, Петербурге (1869 г.) и Владимире (1870 г.).

Инициативу создания Высших женских курсов взял на себя профессор Московского университета В.И. Герье. 6 мая 1872 года было утверждено Положение о Высших женских курсах, где указывалось, что вуз будет содействовать "распространению высшего образования между женщинами".

Известными выпускницами Московских Высших женских курсов являлись С.Я. Головацкая, Л.И. Елпатьевская, А.Н. Можарова и другие. После ряда последующих преобразований в XX веке на базе этого вуза был создан Московский педагогический государственный университет.

В группе негосударственных вузов университетского типа достойное место занимали Петербургские высшие женские курсы (Бестужевские). В 1878 году в столице на базе закрытых публичных университетских женских курсов при участии профессора истории К.Н. Бестужева-Рюмина были основаны высшие женские курсы университетского типа (первые четыре года он был руководителем вуза).

В июле 1912 г. Комиссия, образованная при Ученом комитете ведомства просвещения, отнесла к разряду университетских ряд частных высших женских курсов. Среди них: Естественнонаучные курсы М.А. Лохвицкой; Историко-литературные и юридические курсы Н.П. Раева; Историко-филологические и юридические В.А. Полторацкой; Общеобразовательные вечерние курсы А.В. Жихулиной и др. Ранее, 30 мая 1910 г. Государственный совет признал высшим учебным заведением, с объемом преподавания равным университету, Бестужевские курсы.

В число студентов университетов принимались физически здоровые молодые люди, достигшие 17-летнего возраста с полным гимназическим образованием. Вступительные экзамены проводились по усмотрению советов вузов. В студенты могли приниматься выпускники высших и средних учебных заведений, если курс изученных ими наук был не ниже гимназического. Срок обучения на медицинском факультете университета составлял 5 лет, а на остальных - 4 года. За каждый год обучения со студентов взималась плата: в столичных университетах по 50 рублей, в других - по 40. Плата за обучение вносилась вперед минимум за полгода. Если студент в течение двух месяцев не вносил положенные деньги, то его отчисляли из вуза с правом восстановления после проведения установленного платежа. Некоторые

категории российских студентов освобождались от уплаты денег в полном объеме или частично, в зависимости от доходов и других обстоятельств.

Министр народного просвещения Д.А. Толстой считал, что модернизация высшей школы не может быть успешной без существенного улучшения качества гимназического образования молодежи. Слабым звеном отечественной системы среднего образования являлись учительские кадры - их хронически не хватало, да и уровень профессиональной подготовки многих оставлял желать лучшего. Проблема подготовки учителей особенно обострилась после закрытия в 1858 году Главного педагогического института в Петербурге. Альтернативные проекты 1865 года оказались неэффективными и проблему не решили. Граф Д.А. Толстой был противником подготовки учителей в университетах; он выдвинул идею создания закрытого высшего педагогического учебного заведения. Император Александр II поддержал нового министра народного просвещения и указом от 27 июня 1867 года учредил в Петербурге Историко-филологический институт.

В ноябре 1874 года в Нежине учреждается Историко-филологический институт князя А.А. Безбородко на основании устава и штата Петербургского Историко-филологического института. Два новых педагогических вуза сыграли важную роль в подготовке квалифицированных учителей для страны.

Реформирование российской высшей школы в 60-е годы и ее развитие в 70-е годы XIX века осуществлялось под непосредственным контролем императора Александра II и его ближайшего окружения. Выполняя сформулированный монархом социальный заказ, Министерство народного просвещения главные усилия направляло на развитие университетского образования.

Среди студентов снизился удельный вес дворянской молодежи, выросло число разночинцев. В 1855 году дворяне составляли среди студентов университетов свыше 65 процентов, а в 1875 году их удельный вес сократился до 45,8 процентов [Высшее образование в России: Очерк истории..., 1995].

Реформирование российской высшей школы в 60-е годы и ее развитие в 70-е годы XIX века осуществлялось под непосредственным контролем императора Александра II и его ближайшего окружения. Но 1 марта 1881 г. его убили революционеры, и в стране начались контрреформы.

23 августа 1884 года Александр III подписал указ о введении в действие нового Общего устава императорских российских университетов. Автономия и академические свободы вузов были существенно урезаны. Реакционной политике положили конец революционные события 1905 г., когда под напором студенческих волнений "высочайшим повелением" автономия университетов была восстановлена.

Через пять лет они вновь ликвидируются, и опять начинаются студенческие волнения. Многие профессора были вынуждены уйти из университетов, что привело к резкому снижению уровня преподавания.

Все российские университеты именовались императорскими и находились под наблюдением Александра III. Монарх понимал особую роль университетского образования в системе народного просвещения и стремился превратить отечественные вузы в центры науки и культуры. Даже в период бурных студенческих выступлений император Александр III отклонял предложения крупных сановников о закрытии университетов и применению жестких карательных мер к студенческой молодежи. Он отклонил проект закона об отдаче в солдаты студентов за их участие в беспорядках, на чем настаивали некоторые министры.

Все же государственные органы власти установили контроль за составом студенчества и оградил вузы от проникновения в них радикальной молодежи [Щетинина, 1976].

Одновременно в стране продолжается рост частных инициатив в области высшего образования.

Серьезным противовесом реакции стала энергичная деятельность прогрессивных представителей аристократии, которые вкладывали личные средства в создание и развитие множества неправительственных и общедоступных высших школ в России.

Среди новых частных инициатив представителей высшего света одно из первых мест занимает деятельность великой княгини Елены Павловны (1806-1873). В 1885 году ею был основан первый в мире институт усовершенствования врачей и первая в России кафедра гериатрии. Клинический институт Великой Княгини Елены Павловны существует до сего дня. По образцу института создавались аналогичные негосударственные институты и факультеты для усовершенствования врачей. На основе его опыта формировалась отечественная система повышения квалификации медицинских работников. Институт прославили выдающиеся деятели медицины: Н.В. Склифосовский, С.П. Боткин и мн. др.

Под покровительством великой княгини Елены Павловны, А.Г. Рубинштейн основал в 1862 г. неправительственную "Музыкальную школу", в 1873 г. получившую название Консерватории.

Принц Александр Петрович Ольденбургский, сын принца Петра Георгиевича (умер в 1881 г.), в 1890 г. стал создателем и попечителем Института экспериментальной медицины, первого научно-исследовательского института в России. Институт содержался на личные средства А.П. Ольденбургского. Александр III дал соизволение на учреждение Института "без отпуска средств от казны". После получения разрешения императора, Ольденбургский приобрел на личные деньги на Аптекарском острове участок земли с несколькими постройками.

8 декабря 1890 года институт был освящён и торжественно открыт. Ему было пожаловано название "Императорский Институт Экспериментальной

Медицины". Институт сыграл в высшей степени благотворную роль в образовании медицинских и высших педагогических кадров в России.

Научная и педагогическая аттестация преподавателей, т.е. присвоение ученых степеней и академических званий была главным регулятором профессорско-преподавательского состава.

Положение о присвоении ученых степеней и званий от 4 января 1864 г. в значительной степени содействовало росту числа ученых и преподавателей вузов в России. Однако действие этого Положения ослаблялось финансовой политикой государства, которое, пытаясь экономить на науке, выделяло на ее развитие в пореформенный период меньше денег, чем в 50-60-е гг. Часто не хватало средств для подготовки сотрудников университетов к профессорскому званию.

Для членов корпорации право университетов присваивать ученые степени оставалось незыблемой академической ценностью.

Налицо был контраст между незавидным в политическом и экономическом отношениях положением преподавателя высшего учебного заведения, с одной стороны, и высоким социальным престижем профессора, в особенности университетского. Педагогическую и исследовательскую работу в университетах и специальных институтах того времени вели самые выдающиеся умы России.

Государство стремилось не только сохранить, но и упрочить контроль над учеными, подчинив всю организационную структуру высших образовательных учреждений руководству чиновников. В такой ситуации нарастало стремление ученых и граждан к "вольной", т. е. независимой от чиновного произвола, самоуправляемой негосударственной школе.

В преддверии XX в. стало очевидным, что правительственная высшая школа, традиционно нацеленная на фундаментальное универсальное образование, не имела ясно очерченной задачи подготовки высокообразованных специалистов. Это приводило к отрыву вузовской сферы от окружающей действительности.

Кроме того, существовала проблема доступности высшего образования. Доступ в государственные вузы ограничивался тем, что более трети стоимости обучения студент погашал личным денежным взносом. Плата за образование была неизбежным явлением, так как государственные ассигнования на содержание вузов не покрывали и половины их действительных расходов. Имели место ограничения доступа в государственные высшие школы по социальному происхождению и половой принадлежности.

В период царствования Александра II по инициативе государства был предпринят ряд мер относительно духовенства. С целью преодоления замкнутости и корпоративности этого сословия в 1863 году студентам духовных семинарий было разрешено поступать в университеты, детям духовных особ с 1864 года - в гимназии, с 1866 - в военные училища. В 1875 году оказалось, что

46% студентов российских университетов - бывшие семинаристы. Стремление детей духовенства переходить в "светскую жизнь", отказ от принятия священнического сана был признан русской православной церковью опасным явлением. В итоге в 1879 церкви удалось добиться отмены разрешения 1863 года.

В этой ситуации общественные и частные высшие школы получили быстрое развитие. Появились новые типы негосударственных высших учебных заведений, открывавшихся как на средства частных лиц, так и на средства общественности [Чупахина, 2002. - С. 168-171].

К 1917 году негосударственная высшая школа представляла собой сложившуюся систему, по численности и темпам развития не уступающую государственной высшей школе.

Весьма важным новым явлением в истории России стало финансовое участие правительства в негосударственном образовании.

1905-1917 г.г. — время появления негосударственных высших учебных заведений университетского типа, аналогичных государственным (Вольный женский университет в Петрограде, Московские женские высшие курсы В.А. Полторацкой и др.), содержащихся за счет общественности с частичным финансированием государства.

В негосударственном секторе российского высшего образования очень ценными были учебные заведения нового типа, совмещавшие в себе функции исследовательской лаборатории и профессионального учебного заведения, осуществляющего подготовку и повышение квалификации педагогов. Таковыми стали, например, основанные И.М. Сибиряковым (1860-1901), потомственным золотопромышленником и благотворителем, Высшие курсы воспитательниц и руководительниц физического образования (1896). Ими руководил П.Ф. Лесгафт. В 1896 г. приступили к занятиям 106 человек, а к 1905 году число слушателей увеличилось до 1200 человек.

В 1907-08 годах по инициативе В. М. Бехтерева были открыты сразу два таких заведения: Педологический институт, перед которым была поставлена задача изучения ребенка с первых лет жизни, и Психоневрологический институт, одной из задач которого была подготовка психологически грамотных педагогов. Сюда же можно отнести и "Вольную высшую школу" П. Ф. Лесгафта и Педагогический институт им. П. Г. Шелапутина С 1911 г.).

Сочетание научно-исследовательской, практической деятельности с обучением по соответствующим отраслям знаний стало ценной традицией русской высшей школы. Благодаря единству теоретических исследований, прикладной научно-практической работе и учебного процесса в вузах одновременно решались две наиболее трудные задачи высшего и послевузовского образования. Во-первых, науку преподавали те, кто ее делал; этим преодолевался разрыв между усвоением студентами методов науки и ее

положениями и результатами, между теорией и практикой. Во-вторых, серьезно облегчалась подготовка будущих преподавателей вузов.

За последующее вслед за 1905 годом десятилетие число неправительственных высших учебных заведений выросло в несколько раз, практически, сравнявшись по своему количеству с учреждениями, подведомственными Министерству Народного Просвещения. Численность студентов в негосударственных вузах России с 1913 по 1917 год выросла на 40% и превысила 70 тысяч человек, а численность студентов в государственных вузах за тот же период сократилась почти на 7% и составила примерно 63 тысячи человек.

Среди преподавателей неказенных вузов были известные ученые и педагоги: И.П. Павлов, А.П. Нечаев, И.И. Кареев, Д.П. Овсяннико-Куликовский, М.М. Ковалевский, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.А. Вагнер, С.И. Шохор-Троцкий, А.В. Васильев и мн. др.

К этому же периоду относится появление первых в России народных университетов.

В 1908 г. открыто новаторское неправительственное учебное заведение — Городской народный университет им. А.Л. Шанявского. По сути дела это был просветительский комплекс, объединивший в единую структуру высшую (академическое отделение), общеобразовательную среднюю (научно-популярное отделение), а также многоотраслевую профессиональную (отделение усовершенствования и переподготовки) школы. В период первой мировой войны народные университеты начали образовательную деятельность в Томске (1915 г.) и в Нижнем Новгороде (1916 г.).

Главное отличие вольной (народной) школы А.Л. Шанявского и от частного, и от казенного учебного заведения в том, что оно находилось в ведении городского самоуправления. Идея народного самоуправляемого университета была с воодушевлением принята либеральной интеллигенцией. В Думе ее защищал П.Н. Милюков, в Государственном совете — М.М. Ковалевский. Председатель Совета министров П.А. Столыпин также одобрил идею А.Л. Шанявского об организации народных университетов.

В Попечительский совет университета входили достойнейшие люди России. За восемь лет (1909-1917) сумма пожертвований, полученных университетом, составила 1240 тыс. рублей, сверх миллиона, пожертвованного основателем.

Ученые университета внесли заметный вклад в отечественную науку, в частности, здесь зародилась кристаллография. В Университете Шанявского был создан Музей живой природы и ценные учебные коллекции по ботанике и зоологии. На базе этого музея поныне действует Биологический музей имени К.А. Тимирязева.

В 1911 году студентов насчитывалось 1735, а 1917 — 7 тысяч. Для удобства студентов, большинство из которых работали, занятия велись в

вечернее время. Среди слушателей научно-популярного (подготовительного) отделения половину составляли фабричные рабочие. В университете Шанявского учился и Сергей Есенин. В казенный университет его без гимназического аттестата не взяли. Наряду с обучением в университетских лабораториях проводились и серьезные научные исследования. После большевистской революции университет Шанявского был ликвидирован.

Университет Шанявского заложил традицию высших учебных заведений, управляемых муниципалитетами (а не министерством) и в то же время входящих в единую государственно-общественную вузовскую систему.

На рубеже XIX-XX вв. в России происходило интенсивное становление высшего педагогического образования, наблюдалось плодотворное сближение педагогики и психологии. Выдвинул и разрабатывал идею особой важности психологии для решения педагогических проблем К.Д.Ушинский, его последователями были В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Н.Х. Вессель, Н.Д. Виноградов, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Н.Е. Румянцев, А.П. Нечаев, И.А. Сикорский, Г.И. Челпанов и др.

Высшее педагогическое образование в России конца XIX в. формировалось преимущественно в университетах. С 90-х годов XIX в. Варшавский, Киевский, Новороссийский, Харьковский, Петербургский университеты стали стабильно включать в свои учебные планы психологию. На завершающих курсах обучения к ней приращивалась педагогика, чаще всего в виде дидактики и истории педагогических идей. Таким образом, закладывались основы психолого-педагогической подготовки учителя гимназии.

Реформы второй половины XIX в., сохраняя привилегированные учебные заведения, были призваны способствовать развитию массового образования. Труд учителя стал более напряженным, а учебный процесс предстал под контроль широкой общественности. Так, в конце XIX в. значительная часть родителей, преимущественно мещанско-буржуазных групп, сориентированных на практические сферы деятельности их детей, была не удовлетворена классической гимназией, процесс преподавания и деятельность учителя в этой связи получали негативную оценку. В этих условиях от учителя требовалась теперь не только научно-методическая подготовка, но и умение создавать в классе доброжелательную атмосферу, устанавливать "разумные" взаимоотношения с детьми. Основательная психолого-педагогическая подготовка учителя гимназии рассматривалась как одна из мер исправления сложившейся ситуации. В силу данных причин можно говорить о социальной востребованности психологического знания.

У студентов Российских Императорских университетов в 90-е годы XIX в. психологическое образование состояло, как правило, из курса общей психологии и практически не имело педагогической направленности. Общая психология была представлена уже оформившимися разделами о процессе познания, чувствованиях, воле и темпераменте и т.д.

Психолого-педагогическая подготовка студентов включила в себя курс общей психологии (обязательное изучение) и курс педагогики (необязательное изучение). В первое десятилетие XX в. к ним присоединилась экспериментальная психология.

На начало XX в. эта устойчивая связка (общая психология, экспериментальная психология, педагогика) стала фундаментом психолого-педагогического образования будущих учителей, выходящих из стен императорских университетов России.

Специфика организационного устройства и содержания образования в этих учебных заведениях такова, что негосударственные высшие школы вносят вклад, прежде всего, в дело демократизации высшего образования. Исторический опыт показывает, что успешно развивающиеся негосударственные высшие школы выступают в качестве ускорителей, ферментов развития российской высшей школы и науки.

К 1917 году негосударственная высшая школа представляла собой сложившуюся систему, по численности и темпам развития не уступающую государственной высшей школе.

В СПб-е еще в 1863 году возникла издательская артель, основателями которой явились М.В. Трубникова (первая женщина-журналист Санкт-Петербурга), Н.В. Стасова, А.П. Философова, А.Н. Энгельгард, Н.А. Белозерская, Е.Г. Бекетова. Имена этих женщин вписаны в историю высшего образования России. Именно они и считали духовное просвещение лучшим орудием против бедноты и невежества.

Преподаватели этих учебных заведений являлись одновременно и научными сотрудниками; их научно-исследовательская деятельность была хорошим примером для студентов и слушателей: с точки зрения естественнонаучного подхода, учитель в первую очередь должен быть исследователем природы ребенка. Само научное исследование рассматривалось как неременный атрибут педагогической деятельности.

Начало это великому делу положил П.Ф. Лесгафт, который в 1871 году начал читать у себя на квартире лекции по анатомии и физическому образованию кружку слушателей, и эти домашние курсы функционировали двадцать пять лет. В 1877 году он организовал работу двухгодичных учебно-гимнастических курсов 2-й Петербургской военной гимназии, которые по учебному плану и требованиям к занимающимся уже являлись учебным заведением высшего типа. Здесь изучали анатомию (в объеме 440 часов), физиологию (160), химию (80), гигиену (80), историю и теорию телесных упражнений (160), гимнастику (480), методику гимнастики (40), фехтование, плавание и другие телесные упражнения (80), спортивные игры (80).

Лекции по физиологии читал И.М. Сеченов, по гигиене — А.П. Доброславин, по другим предметам — профессора Петербургского университета и Медико-хирургической академии.

Лесгафт преподавал анатомию, руководил занятиями по методике преподавания физических упражнений. В основе педагогической практики слушателей лежала составленная им Программа для преподавания гимнастики в военно-учебных заведениях. По гимнастике, фехтованию, плаванию и играм были специальные преподаватели, в том числе А.А. Красуская.

В работе этих курсов П.Ф. Лесгафт на практике проверил созданную им систему физического воспитания мальчиков и юношей, которая оказалась в эпицентре поиска путей применения физической культуры в развитии и совершенствовании человека — самой популярной педагогической идеи конца XIX — начала XX века.

Осенью 1893 года в судьбе России произошло крупное и неожиданное событие.

Один из усердных посетителей лекций П.Ф. Лесгафта на дому, необыкновенно скромный и тихий, бедно одетый человек, оказавшийся богачом И.М. Сибиряковым, предложил Лесгафту в полную собственность 200 000 руб. и большой дом стоимостью в 150 000 руб. [Кондратьева, 2001. С. 103].

И.М. Сибиряков (1860 — 1901), потомственный золотопромышленник и благотворитель, был образованным и просвещенным человеком. Он много жертвовал Томскому университету, Восточно-Сибирскому отделу Географического общества, на издание высших образовательных сочинений о Сибири, на открытие публичной библиотеки в Ачинске (1887) и т.д.

Сибиряков выразил желание, чтобы Лесгафт устроил по своему усмотрению научную лабораторию, в которой мог бы работать и сам, и его ученики.

На эти средства, из которых ни копейки не было истрачено на себя, Лесгафт с увлечением принялся за организацию С.-Петербургской Биологической Лаборатории. Во главе лаборатории был поставлен Совет из 9 членов, и пожизненным директором ее стал П.Ф. Лесгафт.

Вскоре, в 1896 году, осуществилась еще одна мечта Лесгафта: им были созданы Высшие Курсы Воспитательниц и Руководительниц физического образования. Здесь рядом с науками математическими, изучению которых Лесгафт придавал огромное значение, преподавались и естественные науки. Успех Курсов был колоссальный, и не было уголка в России, где бы имя "Лесгафтики" как высокообразованной руководительницы физического образования не пользовалось бы заслуженной популярностью.

Спрос на выпускников Курсов Лесгафта опережал предложение. В 1896 году приступили к занятиям 106 человек, а к 1905 году число слушателей увеличилось до 1200 человек.

Курсы П.Ф. Лесгафта, как и все высшие учебные заведения Петербурга, в начале 1905 года в знак протеста против произвола царских властей, расстрелявших демонстрацию трудящихся столицы 9 января, прекратили занятия.

19 февраля 1899 г. был высочайше утвержден доклад министра финансов С.Ю. Витте, аргументировавший необходимость организации в Санкт-Петербурге Политехнического института. В России наблюдался промышленный рост, она очевидным образом двигалась к экономическому процветанию; следовательно, нужны были хорошие инженеры, и в немалых количествах.

Петербургский политехнический институт с самого начала включал в себя коммерческий, кораблестроительный, металлургический и электромеханический факультеты. Элитный и, что особенно важно, находившийся вне сферы администрирования Министерства просвещения, подчинявшийся Министру финансов политехнический институт был нужен России, и он был создан.

Учрежденный в 1899 г., институт принял первых студентов в 1902 г. Из него вышла плеяда выдающихся ученых и инженеров. Достаточно назвать имена академиков А.Н. Крылова, А.Ф. Иоффе, Д.В. Скобельцына, Н.Н. Семенова, П.Л. Капицы, И.В. Курчатова, Ю.Б. Харитона, Я.Б. Зельдовича, И.К. Кикоина. Здесь не только инженеры-механики и инженеры-физики, но и физики-теоретики, и физики-экспериментаторы.

В 1810 году открылся Петербургский институт инженеров корпуса путей сообщения, в конце столетия ставший центром создания в России железных дорог.

С 70-х г.г. XIX века производство в России требовало инженеров-универсалов, владевших основными производственными технологиями механического и химического направлений. Для подготовки таких специалистов в 1828 году открылся в ведомстве Министерства народного просвещения Петербургский технологический институт.

Потребности в инженерах-технологах росли, и в 1865 году на программы технологического института перешло Московское ремесленное училище, ставшее Московским высшим техническим училищем.

Университетский устав, принятый 18 июня 1868 года, утвердил статус высших технических учебных заведений: Петербургского технологического института, Горного института, Института путей сообщения, Московского высшего технического училища, Петровско-Разумовской сельскохозяйственной академии в Москве, что обеспечило преемственность среднего и высшего образования для реальных гимназий. Курс обучения в том и другом типе гимназий был рассчитан на семь лет.

В 1885 году открылся Харьковский, а в 1896 году Томский технологический институт.

Особенностью технологических институтов была мощная физико-математическая подготовка, которую вели университетские профессора. Учащиеся технологических институтов готовились к деятельности инженеров-исследователей и инженеров-изобретателей.

Но по мере развития техники инженеры-универсалы уже не справлялись со своими задачами. Требовались инженеры узкой специализации. Многие государственные и частные предприятия были вынуждены приглашать в Россию иностранных технических работников, далеко не лучшего качества.

Стали открываться монотехнические высшие учебные заведения. По ведомству Министерства внутренних дел его Строительный департамент учредил в столице "Институт гражданских инженеров", а Телеграфный департамент "Электротехнический институт".

Между тем народное хозяйство нуждалось и в многопрофильных технических учебных заведениях, обслуживающих соответствующие промышленные и транспортные регионы.

С конца XIX века дело учреждения высших технических учебных заведений взяло на себя Ведомство торговли и мануфактур Министерства финансов во главе с политическим и промышленным лидером страны С.Ю. Витте.

В марте 1898 г. министр финансов С.Ю. Витте одобрил законопроект о расширении студенческих вакансий в существующих высших технических учебных заведениях Империи, а также поддержал идею учреждения по Ведомству торговли и мануфактур Министерства финансов трех первых российских политехнических институтов в Петербурге, Киеве и в Варшаве.

В Киеве и Варшаве нашлись здания для организации занятий на 1898-1899 учебный год, а в Петербурге были построены новые здания для политехнического института, который открылся в 1902 году.

В 1898 году Томский технологический институт первым из институтов Министерства народного просвещения перешел на программы политехникумов, получив к тому же дополнительно инженерно-строительное отделение. С 1898–го по 1917 г. все технические вузы России независимо от ведомственной принадлежности перешли на политехническую систему высшего технического образования. Подготовка инженеров-исследователей была возложена на адъюнктуру, магистратуру и докторантуру.

В 1907 году Министерство торговли и промышленности учредило в г. Новочеркасске Донской политехнический институт.

Всего в России вместе с 5 политехническими институтами, 4 технологическими и монотехническими институтами числилось - 15 многопрофильных высших технических учебных заведений. В них работало около 1300 человек профессорско-преподавательского состава и обучалось до 23000 студентов. Выпуск предреволюционного 1916 года студентов технических вузов составил 1759 инженеров.

К началу 1917 года инженерный корпус России достиг 20344 человек, включая выпускников частных и общественных вузов, сдавших государственные экзамены. Это составило 17% от общего числа лиц, имеющих высшее образование [Иванов, 1901].

История Русской Высшей Школы Общественных Наук восходит к Всемирной Парижской Выставке 1900 г. Тогда, по инициативе Леона Буржуа, при Выставке была организована международная ассоциация содействия науке, искусству и образованию. Последняя решила учредить Международную школу, призванную дополнить экспонаты национальных павильонов живым рассказом о представляющих эти павильоны странах, развитии национальных наук, искусств и культуры. В связи с этим были организованы национальные образовательные комитеты, в числе которых была образована и так называемая "Русская секция" данной Международной ассоциации. Туда вошли известные профессора - М.М. Ковалевский и Ю.С. Гамбаров, давно уже живший в Париже И.И. Мечников, сотрудничавший с русским журналом, издававшимся в Париже "Ревю де позитивизм" Е.В. Де Роберти. Почетным членом секции согласился быть Л.Н. Толстой. Обязанности председателя секции были возложены на И.И. Мечникова, а М.М. Ковалевский и Ю.С. Гамбаров стали его заместителями [Ковалевский, 1903].

Последовавшие вслед за тем лекции и семинары русских профессоров пользовались огромным успехом у русскоязычных посетителей выставки. За все время работы международной школы русскими профессорами была прочитана 51 лекция. На некоторые занятия собиралось до 350 слушателей.

Были высказаны пожелания перевести лекции международной школы на постоянную основу.

Главным строителям Русской секции Ю.С. Гамбарову и М.М. Ковалевскому пришлось вложить в организацию будущей школы свои личные сбережения. Организация школы обошлась в сумму 3000 франков (1100 рублей), причем одна половина была составлена из средств профессоров, а вторая половина собрана слушателями. На нужды этого учебного заведения в Лионский банк от неизвестного дарителя была внесена круглая сумма размером в 30 000 франков. Кроме них, на нужды Русской Школы также неизвестным дарителем был сделан перевод размером в 1000 франков из Канн.

Вся полнота власти в этом учебном заведении принадлежала Совету, составлявшемуся из профессоров Школы и выбиравшему из своей среды Распорядительный комитет. Последний состоял из 5 человек: Президента, двух вице-президентов, Генерального секретаря и его помощника. Президентом школы стал И.И.Мечников, вице-президентами Е.В. де Роберти и М.М.Ковалевский. Генеральным секретарем был избран французский психолог Виктор Анри. Именно Распорядительный Комитет должен был организовывать преподавание в школе, наблюдать за его ходом, приглашать для чтения лекций преподавателей.

Открытие состоялось 19 ноября 1901 г. в весьма торжественной обстановке, в присутствии многочисленных слушателей, профессоров школы и гостей в здании Высшей Школы Общественных Наук по ул. Сорбонны 16. Были

зачитаны многочисленные поздравительные адреса от московского студенчества, московских земских статистиков, студентов Сельскохозяйственного института, частных лиц. М.М.Ковалевский выступил с программной речью, которую зачитал на русском и на французском языках.

Организаторы привлекли к работе многих других русских ученых, оказавшихся на тот момент за границей. Профессоров политэкономии и статистики А.И. Чупрова и Н.А. Каблукова, экономиста М.И. Туган-Барановского, историка П.Г. Виноградова и его коллег Н.И. Кареева и В.И. Луцицкого, этнографа В.К. Волкова, литературоведа и библиографа С.И. Венгерова, поэта В. Бальмонта и др.

Всего в 1901-1902 гг. на постоянной основе в Школе работало 13 человек, 6 человек приглашенных педагогов языковых курсов, 32 сторонних преподавателей специальных курсов и практических занятий. Из них 20 человек вели занятия на русском языке и 12 на французском языке.

Рабочим языком Школы был русский. Все иностранные преподаватели, кто владел русским, читали лекции по-русски.

Традиционный в России министерский контроль был заменен принципом доверия между профессорами и студентами.

Учебный план новой школы включал в себя основные курсы, семинарские и практические занятия. Это были курсы по теории и методологии естественных и гуманитарных наук; философии и социологии; всеобщей и русской истории; правоведению и политологии; экономике и статистике; антропологии и этнографии; истории искусства и литературы.

Лекции обычно читались по вечерам, а специальные курсы, конференции и практические занятия, составлявшие основу преподавания, проводились днем. Это приводило к тому, что вечерами на особо интересующие слушателей лекции собиралось до 400 — 500 человек.

Уже при открытии Школы в 1901 году среди ее первых слушателей было немало тех, кто специально приехал из России для того, чтобы прослушать ее курс.

Быстро рос авторитет данного учебного заведения и в среде русской эмигрантской молодежи. Ее привлекала в Школе не только доступность как в материальном, так и в формальном смысле: для поступления не требовалось предъявлять свидетельства об окончании среднего учебного заведения. Немалое значение имел сам статус студента, дававший его обладателю право жить во Франции.

В январе 1906 года Русская Высшая Школа общественных наук закрылась по причине политических разногласий между профессорами и студентами школы. М.М. Ковалевский комментировал это печальное событие: "Теперь уже никто не хочет учиться, и все заняты только тем, чтобы внедрять в других честные убеждения клеветой и насилием. Красные хулиганы стоят черных".

По закрытии школы М.М.Ковалевский получил предложение от Л.А. Шанявского взять на себя руководство подобным образовательным учреждением в Москве. Как позже выяснилось, речь шла об идее Шанявского открыть в Москве свободный университет по типу подобных учебных заведений в Европе.

Литература:

1. Алекторов А. Высшие учебные заведения Западно-Сибирского учебного округа // Журнал Министерства народного просвещения. 1917. Июнь. С. 65-119.
2. Андреев А.Ю. Московский университет в общественной и культурной жизни России начала XIX века. - М.: Яз. рус. культуры, 2000. - 310 с.
3. Багaley Д.И. Экономическое положение русских университетов. - СПб., 1914. - 36 с.
4. Богуславский М.В. Образование как ценность общечеловеческого и национального значения в отечественной педагогике первой четверти XX в. // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. - М., 1995. - С. 114-167.
5. Бороздин И.Н. Университеты России в первой половине XIX в. // История России в XIX в. СПб., 1907-1908. Т. 2.
6. Брайнин И. Бестужевские курсы (К 100-летию со дня основания Санкт-Петербургских высших женских курсов) // Наука и жизнь. - 1978. - № 11. - С. 39-43.
7. Брайнин И.Б. В борьбе за право женщин на высшее образование (К 100-летию со дня открытия Петербургских высших женских курсов) // Сов. педагогика. - 1979. - № 4. - С. 116-122.
8. Веремько В.А. Русская общественная мысль начала XX века о проблемах совместного высшего образования (по материалам периодической печати) // Вестник Псковского вольного университета. 1995. Т. 2. № 1-3. С. 4-8.
9. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / под ред. В.Г. Кинелева. — М.: НИИ ВО, 1995. — 352 с.
10. Гутнов Д.А. Русская высшая школа общественных наук в Париже (1901—1906 гг.) - М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. - 336 с.
11. Дикгоф А.А. Двадцатипятилетие Томского благотворительного общества (25 марта 1886 - 25 марта 1911): Исторический очерк о деятельности благотворительного общества. Томск, 1911. 32 с.
12. Дударева Л.Н. Подготовка учителя и развитие педагогической науки в Петербургском-Петроградском университете в период с 1819-1917 г.г.: Дис... канд. пед. наук. - Л., 1969. — 305 с.
13. Евстратова А.И., Никонов И.И. Развитие высшего женского образования в России в XIX веке // Женщины в отечественной науке и образовании / Ответ. ред. А.И. Евстратова. - Иваново: ИвГУ, 1997. - С. 33-35.

14. Закон о Педагогическом институте имени Павла Григорьевича Шелапутина в городе Москве. Одобренный Государственным советом и Государственной думою. - [М.], тип. Г. Лисснера и Д. Собко, [1911]. - 12 с.
15. Замалеева Т.М. Благотворительная деятельность семьи принцев Ольденбургских в Петербурге // Первые открытые слушания. СПб., 1994 - С. 18-21.
16. Змеев В.А. Высшая школа России в первой четверти XIX века / Социально-политич. журн. 1998. N 1. - С. 169-183
17. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. Монография / Отв. ред. С. В. Тютюкин. — М.: АН СССР, Ин-т истории СССР, 1991. – 392 с.
18. Иванов А.Е. Студенчество России конца XIX начала XX века: социально-историческая судьба. - М.: РОССПЭН, 1999. - 414 с.
19. Князев Е. Не из камней, а из людей строятся университеты: Нар. ун-т им. А.Л. Шанявского и его основатель, [1837-1905 гг.] // Лицейс. и гимназ. образование. - 2003. Ретроспектива. - N 5. - С. 76-80.
20. Ковалевский М.М. Необходимость общеобразовательных высших курсов; Вагнер В.А. Университетская реформа снизу. — СПб.: Тип. журн. "Строитель", 1911. — 19 с. — (К открытию Высших курсов в здании Биологич. лаборатории П.Ф. Лесгафта).
21. Ковалевский М.М. О задачах школы общественных наук: [Речь в Парижской русской школе общественных наук при возобновлении занятий в 1902 г.). — М.: Типо-лит. Т-во Кушнерев и К", 1903. — 19 с.
22. Кондратьева Г.В. Образование и благотворительность в России. Вторая половина XIX века // Образование в соврем. шк. - 2001. Архивариус. -N 5-6. - С. 98-105
23. Коровин И.П. Краткий исторический очерк кафедры патологической анатомии при Имп. Военно-медицинской (бывшей Медико-хирургической) академии. - СПб., 1898. - 169 с.
24. Королева Г.И. Подготовка учителя в Казанском университете в дореволюционный период (1804-1917 гг.): Дис... канд. пед. наук. - Казань, 1979. – 230 с.
25. Краткий исторический очерк Императорского Томского университета за первые 25 лет его существования (1888-1913). - Томск, 1917. - 544 с.
26. Лейкина-Свирская В.Р. Русская интеллигенция в 1900 - 1917 гг. - М.: Мысль, 1981. - 285 с.
27. Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Очерк становления первого сибирского университета - центра науки, образования, культуры. - Томск: ТГУ, 1993. - 98 с.
28. Ляхович Е.С., Ревушкин А.С. Университеты в истории и культуре дореволюционной России. 2-е изд., испр. и доп. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. - 580 с.

29. Мавродин В.В., Тишкин Г.А. Ленинградский университет и высшее женское образование: К 160-летию ун-та и 100-летию Бестужевских курсов // Вестн. Ленингр. ун-та. - 1979. - № 2. Ист., язык, лит. - Вып. 1. - С. 5-9.
30. Мельгунов С.П. Из истории студенческих обществ в русских университетах. - М.: Правда, 1904. - 71 с.
31. Петражицкий Л.И. Университет и наука: Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. Т. 1: Теоретические основы. - СПб., 1907. - 639 с.
32. Попов М.Ф. Краткий исторический очерк Императорского Томского университета за первые 25 лет его существования (1888-1913). - Томск, 1913. - 29 с.
33. Роль общественной и частной инициативы в развитии негосударственной высшей школы России конца XIX - начала XX веков // Наука и школа. - 1999 г. - № 2. - С. 50-53
34. Русская интеллигенция. История и судьба / Сост. Т.Б. Князевская; РАН. Науч. совет по истории мир. культуры. - М.: Б.и., 2001. - 423 с.
35. Семенов Е. Высшая русская школа в Париже // Русская мысль. - 1902. - № 2. - С. 167-181.
36. Соколов А., Афанасова Л. К вопросу о воспроизводстве русской интеллигенции // Alma mater. - М., 2001. - N 10. - С. 10-16.
37. Сперанский Н. Кризис русской школы. Торжество политической реакции. Крушение университетов. - М.: Б. и., 1914. - 271 с.
38. Тимошенко С.П. Инженерное образование в России / Пер. с англ. В.И. Иванова-Дятлова под ред. Н.Н. Шапошникова. Предисл. В.Н. Луканина. - Люберцы: Произв.-издат. комбинат ВИНТИ, 1996. - 82 с.
39. Флит Н. Орден для мецената: [О част. учеб. заведениях в дорев. России] // Част. шк. - 1995. - N 2. - С. 139-142
40. Щетинина Г.И. Университеты в России и устав 1884 года. - М.: Наука, 1976. - 231 с.

*Leonid Burlachuk, Kiev Taras Shevchenko University,
Professor, Doctor of Psychology,
Nadejda Zhiyenbayeva, Kazakh Abai National Pedagogical University,
Professor, Doctor of Psychology,
Olga Tapalova, Kiev Taras Shevchenko University,
Doctorant Faculty of Psychology*

Achievement motivation as a driving force of cognitive activity

Abstract: This article presents the results of a study on the effect of achievement motivation on the development of cognitive properties of individuals among students of pedagogical high school. Analysis of the results shows that students with a high level of achievement motivation have stable cognitive interest. The identified links of achievement motivation and cognitive interest of students will allow teachers to determine the guidelines of the psychological management of educational process.

Keywords: Motivation success, motivation of avoiding failures, cognitive interest, cognitive properties of the individual.

*Леонид Бурлачук, Киевский национальный университет
им. Т. Шевченко,
профессор, доктор психологических наук, факультет психологии,
Надежда Жиенбаева, Казахский национальный педагогический
университет им. Абая, профессор, доктор психологических наук,
факультет психологии и педагогики,
Ольга Тапалова, Киевский национальный университет
им. Т. Шевченко, докторант факультета психологии*

Мотивация достижения как движущая сила познавательной деятельности.

Аннотация: В настоящей статье представлены результаты исследования по изучению влияния мотивации достижения на развитие познавательных свойств личности студентов педагогического вуза. Анализ

полученных результатов свидетельствует о том, что студенты с высоким уровнем мотивации достижения обладают устойчивым познавательным интересом. Выявленная связь мотивации достижения и познавательного интереса студентов позволит педагогам определить ориентиры психологического управления образовательным процессом.

Ключевые слова: Мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач, познавательный интерес, познавательные свойства личности.

Мотивация это совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность. Мотивация - это движущие силы поведения, т.е. проблема мотивации, является проблемой причин поведения индивида [1,2,3]. Мотивация не только детерминирует деятельность человека, но и буквально пронизывает большинство, если не все сферы психической деятельности. В самом широком смысле мотивация определяет пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности [1].

Согласно экспериментальной традиции в изучении мотивации все большую популярность среди исследователей приобретают когнитивные подходы к решению проблем мотивации: психологи пытаются все глубже понять, как связаны представления, знания человека о мире с его поведением.

Целью нашего исследования явилось изучение мотивации достижения и ее влияние на развитие познавательных свойств личности.

В настоящее время проблеме изучения мотивации достижения посвящено много исследовательских работ, особенно интересны исследования вопроса о когнитивных детерминантах мотивации достижения. Теория Дж. Аткинсона [4] предполагает, что все люди обладают одновременно и мотивом достижения, и мотивом избегания. Поэтому в ситуации выбора у человека возникает конфликт между тенденцией стремиться к успеху, которая вызывает действия, ведущие к успеху, и тенденцией избежать неудачи, которая подавляет действия, ведущие к неудаче.

Согласно теории деятельностного происхождения мотивационной сферы А.Н. Леонтьева, в процессе взросления многие ведущие мотивы поведения со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу наряду с мотивом власти, альтруизма, агрессивных мотивов поведения и других следует отнести мотивацию достижения и мотивацию избегания неудачи [3].

Изучение мотивации достижения и ее влияния на развитие умственных способностей человека является сложным и недостаточно изученным вопросом современной психологической науки. Актуальность изучения влияния мотивации достижения на развитие познавательных свойств обусловлена следующими причинами: Развитие новых информационных технологий, усложнение многих видов профессиональной деятельности требуют высокую

интеллектуальную активность и умение ориентироваться и действовать в сложных эмоционально насыщенных ситуациях [5].

Мотивация достижения является наиважнейшей составляющей полноценного развития и становления личности. Причем успех и неудача не имеют для конкретного индивида иных прямых последствий, кроме самооценочных. Многими исследователями выдвигается предположение, что интеллект является источником познавательного интереса. А достижение выступает в качестве подкрепления познавательного интереса, но не источника. Познавательный интерес формирует мотивацию достижения. Интеллект порождает познавательный интерес только ради его насыщения и, опосредовано, самонасыщения. Причем интеллектуально более развитые личности обладают более устойчивым познавательным интересом. Следовательно, высокий уровень интеллекта порождает устойчивый познавательный интерес. Устойчивый познавательный интерес формирует стабильную мотивацию достижения [6].

Мотивация достижения по Х.Хекхаузен - это попытка увеличить или сохранить максимально высокими способности человека ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности [2]. Мотивация достижения считает Х.Хекхаузен объясняет целенаправленность действия. От мотивации зависит как и в каком направлении будут использованы функциональные ресурсы и способности человека, его интересы и устремления. Для мотивации достижения характерен постоянный пересмотр целей [2]. Если посмотреть на последовательность действий, важность постоянного пересмотра целей с течением времени становится очевидной, поскольку цепь действий может прерываться на часы дни недели, месяцы или даже годы. Важной характеристикой мотивации достижения является постоянное возвращение к прерванному заданию, к чему-то прежде оставленному, возобновление основной направленности действий. Планирование становится необходимым для достижения упорядоченной последовательности и функциональной организации цепи действий. Этот временной охват ряда действий, которые Мюррей называет «серией» актов, и отличает мотивацию достижения от множества других мотивов [7].

Тихомиров О.К. считает, что исследования мотивации достижения включают в контекст когнитивной теории мотиваций по следующим причинам: 1. Мотив достижения диагностируется по результатам познавательной активности. 2. Мотив достижения как категория цели определяется как тенденция ставить собственные цели в соответствии с рядом обстоятельств [8].

Д. Макклелланд [9] рассматривает мотивацию достижения как устойчиво проявляемую потребность индивида добиваться успеха в различных видах деятельности, свободную от общественно-исторических условий, как первопричину человеческого поведения. При этом делается вывод о том, что успешность развития экономики общества зависит от "национального уровня"

мотива достижения успеха. Д. Мак-Клелланд утверждает, что мотивация достижения как стремление к превосходству может развиваться и в зрелом возрасте в первую очередь, за счет обучения. «Превосходить самого себя. Соревноваться с другими и превосходить их. Увеличивать свое самоуважение благодаря успешному применению своих способностей» [9].

Положительные корреляции, но умеренные по величине между учебными оценками и результатами тестирования не позволяли исследователям однозначно утверждать, что интеллект детерминирует успешность обучения. Анализ распределения индивидов в пространстве координат учебные оценки и уровень интеллекта свидетельствует о наличии более сложной зависимости между интеллектом и успеваемостью чем линейная связь [10].

Л.Ф. Бурлачук и В.М. Блейхер исследовали зависимость школьной успеваемости от уровня интеллекта. Главной причиной низкого познавательного интереса, т.е. низкой успеваемости у детей с высоким интеллектом было отсутствие учебной мотивации [11].

Мотивация достижения подходящий кандидат на роль строгого, но справедливого наставника способностей. Более мотивированные на достижение люди должны больше работать над совершенствованием своих способностей, чаще осуществлять умственную тренировку. Преимущества более мотивированных испытуемых могут проявляться в процессе самой интеллектуальной деятельности, в частности тестирования, где они покажут более высокие результаты. Из этого следует ожидать повышение интеллекта у более мотивированных на достижение людей [12].

В.Н. Дружинин считает что недостаток мотивации и компетентности препятствует индивиду достичь верхнего порога индивидуальных достижений [10]. В исследованиях Д.Б. Богоявленской [13] установлен тот факт, что процесс познания детерминирован принятой задачей только на первой стадии. Затем, в зависимости от того, рассматривает ли человек решение задачи как средство для осуществления внешних по отношению к познанию целей, или оно само есть цель, определяется и судьба процесса. В первом случае процесс познания обрывается, как только решена задача. Во втором случае - напротив, продолжается дальше. И это саморазвитие процесса не объяснимо только свойствами интеллекта или одним из его факторов. Это свойство целостной личности, взаимодействие познавательных и мотивационных факторов в их единстве [13].

Анализ основных классических представлений и результатов современных исследований в области взаимосвязи мотивации достижения и познавательных способностей показал, что, в настоящее время продолжается изучение соотношения продуктивности интеллектуальных способностей и личностно - мотивационного компонента интеллектуальной деятельности.

Основной целью нашего исследования стало изучение мотивации достижения, особенности ее развития у студентов, а также влияние мотивации

достижения на развитие познавательных свойств (способностей) личности студентов педагогического вуза.

Объект исследования – мотивация достижения и ее влияние на познавательные свойства личности студентов.

Задачи исследования

1. Выявление уровня и особенностей мотивации достижения у студентов педагогического вуза

2. Определение влияния мотивации достижения на познавательные свойства личности студентов педагогического вуза

Экспериментальное исследование проводилось с использованием следующих методик:

1. Тест-опросник А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения (ТМД) в модификации М.Ш. Магомед-Эминова [14].

2. Мотивационный тест Х.Хекхаузена, модифицированный Л.Н.Собчик [15].

3. Методика диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса методика диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса

4. Тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра [16].

В исследовании уровня и особенностей мотивации приняли участие студенты педагогического вуза Казахского национального педагогического университета имени Абая. Возраст респондентов от 19 до 23 лет, доля девушек составила 60%. Количество студентов – 200 человек.

Проводимый нами эксперимент состоял из двух частей: первый этап это измерение мотивации достижения и уровня интеллекта на первом и втором курсах в начале и в конце учебного года, на втором этапе (через год) измерение мотивации достижения и уровня интеллектуальных способностей студентов на втором и третьем курсах в начале и в конце учебного года.

В начале учебного года на первом и втором курсах изучение мотивации достижения проводилось по методике диагностики мотивации к достижению успеха Т. Элерса и по методике диагностики мотивации избегания неудач Т. Элерса. Полученные данные показали, что на первом курсе 27% испытуемых студентов диагностировали низкий уровень мотивации достижения. 50% испытуемых показали средний уровень мотивации, 23% студентов показали высокий уровень мотивации. На втором курсе 19% испытуемых студентов диагностирован низкий уровень мотивации достижения. 60% испытуемых показали средний уровень мотивации, 21% студентов показали высокий уровень мотивации. Результаты проведенного исследования с помощью теста Р.Амтхауэра в начале учебного года показали низкий уровень познавательного интереса у студентов со средней и низкой мотивацией достижения. Тогда как в

конце учебного года наблюдалось повышение познавательного интереса у студентов.

На втором этапе исследования ровно через год, мы провели исследование с теми же студентами на втором и третьем курсах соответственно. Исследование проводилось с помощью ТМД А. Мехрабиана где мы диагностировали два обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. Оценивали, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

На втором курсе 16% испытуемых студентов диагностирован низкий уровень мотивации достижения. 57% испытуемых показали средний уровень мотивации, 27% студентов показали высокий уровень мотивации. На третьем курсе 10% испытуемых студентов диагностирован низкий уровень мотивации достижения. 53% испытуемых показали средний уровень мотивации, 37% студентов показали высокий уровень мотивации. Результаты исследования по тесту Р. Амтхауэра показали, что студенты со средним уровнем мотивации имеют стабильный уровень знаний и высокий познавательный интерес. Студенты с низкой мотивацией предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху. Те кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защите). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели.

Исходя из данных позиций, необходимо рассмотреть исследование Л. М. Митиной [17], направленное на развитие характеристик конкурентоспособной личности с помощью специально разработанной психологической технологии. Технология предполагает преобразование мотивационной, интеллектуальной, аффективной и поведенческой структур личности, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю. В качестве основного психологического условия развития личности Л. М. Митина рассматривает повышение уровня самосознания. Автор отмечает, что психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося конкурентоспособного профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, компетентность и гибкость [17]. Автор выделяет четыре стадии преобразования личности и поведения: подготовка; осознание;

переоценка; действие. Модель объединяет основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия).

На втором этапе исследования на втором и третьем курсах так же было проведено исследование по изучению силы и направленности мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудачи с использованием мотивационного теста Хекхаузена из практического руководства Собчик Л.Н.

Нами были получены следующие результаты: средний уровень выраженности интенсивности мотивации достижения составлял 12 баллов, а мотивация избегания неудачи – 6. По содержательной интерпретации рассказов выяснилось что в основном высказывания были отнесены к деятельности (обучение, работа), часто встречаются высказывания о потребности быть хорошим профессионалом, много знать, быть независимым, быть лидером в группе, проявлять упорство и настойчивость. Эти высказывания относятся к мотивации ожидания успеха. В рассказах, где проявлялись пессимистические неуверенные ноты с чертами зависимости были характерны для людей с мотивацией избегания неуспеха.

Заключение. Значимость данного исследования заключается в том, что выявленная связь мотивации достижения и познавательного интереса студентов в общем механизме психической регуляции образовательной деятельности позволяет педагогу определить ориентиры психологического управления образовательным процессом, оказывать психологически обоснованное влияние на формирование и перспективы жизненного пути студента. Мы наблюдали характерные черты у студентов, с выраженной мотивацией достижения это: желание работать в условиях максимального побуждения мотива достижения. А также стремление к поиску более эффективных способов решения задач.

В студенческом возрасте мотивация достижения формируют познавательный интерес. В целом это способствует гармоничному развитию личности человека. Повышение среднего и высокого уровней мотивации достижения приводит к развитию познавательного интереса студентов, стремлению повышать свой интеллектуальный уровень.

Список литературы

1. Вильнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
2. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
3. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М., 1971.

4. Atkinson J.W., Raynor J.O. Motivation and Achievement. – Wash D.C. 1974.
5. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ., 2004. – 280 с.
6. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. - М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2003. — 264 с.
7. Murray H.A. Toward a classification of interactions //T.Parsons and E.A.Shils (Eds.) Toward a general theory of action. Cambridge; Mass.: Harvard Univer. Press, 1951. P. 434-464.
8. Тихомиров О.К. Лекции по психологии. – М.:»Юрайт», 2008. – 589 с.
9. МакКлелланд Д.. Мотивация человека СПб., 2007
10. Дружинин В.Н. Структура психометрического интеллекта и прогноз индивидуальных достижений //Интеллект и творчество: сб. науч. тр. / РАН. Инт-т психологии. – М., 1999. С 5-29.
11. Бурлачук Л.Ф., Блейхер В.М. Психологическая диагностика интеллекта и личности. – Киев, 1978.
12. Чубарь Н.Н. Влияние интеллекта на мотивацию достижения //Тезисы конф. «Ананьевские чтения – 2001» /. – СПб.: 2001 – 808 с.
13. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности //Вопросы психологии. -1971. - №1. - С.144-146.
14. Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: Автореф. дис. канд. псих. наук. - Москва, 1987 – 20 с.
15. Собчик Л.Н. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2002, - 16 с.
16. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
17. Митина Л.М. Зарубежные исследования учебной мотивации взрослых //Психология. – 2004. - № 2 – с. 56-65.

*O. L. Trescheva, Omsk State Transport University,
Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
The faculty of the Physical Education and Sport*

Psychological Image of the Winning Athlete

Abstract: the following article presents the theoretical and empirical studies that disclose the main personal qualities of the winning athlete, which allows us to develop a collecting image of the winner. The top individual attributes of the winning athlete appear and develop during the period of intense training and competition activities.

Keywords: a psychological image, an athlete, a winner, personal qualities, win, and motivation.

In all the areas of life the importance of human factor is constantly increasing. Human problems become more apparent when people experience the feeling of great responsibility for an outcome, go through critical situations, or perform any activities under risk and danger. As a model of such activity might be chosen sport, especially, sport at the elite level, where a success depends on the ability of an athlete to overcome all the obstacles in training and competition process, and to handle effectively critical situations, especially, under the extremely tough conditions of high level competitions.

The main goal of this article is to show the psychological image of the winning athlete, who has an ability to win the competitions of the highest level, such as the Olympic games, World Championships, European Championships etc. This image is meant to show the depth of inner life and emotional experiences of an athlete, describe the completeness of his personality, and capture human's feelings and actions under particular circumstances. After analytical analysis of the literature and scientific studies in sport psychology, several years of elite athletes' observation, as well as multiple interviews of many elite coaches and athletes, we came to the conclusion that it is impossible to develop an absolutely perfect image of the athlete-winner, because every winner has the unique personal attributes that are absolutely individual to each one.

While explaining the psychological image of the winning athlete, we showed not only the top traits of the athlete that, in our opinion, can be related to the majority of winners, but also those attributes that depend on uniqueness of an individual, intrinsic and extrinsic factors of athletic performance. Our studies and

interpretations are based on author's personal coaching experience, observations and interviews with the top Russian coaches and athletes, and the influence of Russian and American scholarly work in sports psychology [1, 2, 3, 4, 5, 6].

Top Russian swim coaches, Olympic medalists, and world record holders took part in our survey. Along with that, we have studied many biographies of winning athletes of different sports.

Our philosophy about the image of winning athlete is based on fundamental research of С.Л.Рубинштейн [7], who describes the term "an individual" as "self-determined, self-developing, and self-improving subject". He bases his theory on the subject-activity approach. This approach refers to a position of someone who follows his own path, initiates all the types of human activities, and facilitates the results of these activities.

The above definitions are incorporated into the context of our survey about the individuality of the winning athlete, who reaches his potential in the elite level sport. Sport is a great model of activity that aims for the result. The whole life of an athlete is basically depends on the result of his performance. Because the performance result is extremely important for a high level athlete, it directly affects the development of the athlete's personality as a whole.

We must agree that a human being is a biosocial creature, where biological and social aspects are interconnected to each other. However we are not talking about the biological features and physical abilities, instead we are focusing more on socio-psychological characteristics of the winning athlete, considering that all the champions are talented and physically gifted people.

So, what is the secret of the winning athlete? What does differentiate him/her from a regular athlete?

The model of mastery made by М.Китаева [8] is presented as two-level model, where the lower level consists of knowledge, skills, and abilities whose are needed to master a certain activity, whereas the upper level consists of special qualities that separates a master from a craftsman. In order to be an athlete one has to learn the technique and tactics of a particular sport, get physically fit and intellectually developed. However, this is not quite enough to become a top-level athlete.

There are at least two things that each athlete aims for during the process of competition and training; to achieve the highest possible result and to make this result as stable as it can be. Only those athletes who can show great results for a prolonged period of time stay at the top of the World.

Still, what does help an athlete to reach the highest stable results in his/her career? What qualities, socio-psychological traits, internal and external motives should the winning athlete have in order to achieve the highest potential in sport, and win the biggest competition in life.

In our opinion, individual characteristics that help an elite athlete to win can be divided into two categories. The first category is Fundamental, which includes basic fundamental qualities that are natural to almost every champion.

The second one is Situational, which consists of qualities that apply individually to a certain situation, and appear to be very diverse and unique. We think that these particular qualities characterize the psychological image of the winning athlete.

We believe that the basic fundamental qualities of an athlete-winner include:

1. Constant drive to succeed and to win. Dominant thinking about winning is a foundation of all the activities that athlete is involved in. Winning becomes the only possible option for such an athlete. The most important life standards for a champion are winning and being highly valued in the society, which means self-actualization and self-development in the field of the high performance. While pursuing the victory, an athlete has to have a strong faith that is either inherited from the birth or developed throughout his life. The athlete experiences a satisfaction from the constant battle (including the battle with himself) as well as from the process of development the certain personal qualities and his individuality as a whole. If we look at the Maslow's pyramid "Hierarchy of needs" [9], the highest step would be self-actualization. In our case it is self-development in the sports field at the elite level. Also, note that the main source of motivation comes from the inside. In other words, it is mainly the internal motivation that helps an athlete to find the strength and will power to be ready to perform the best effort at any time and overcome himself. Along with that, external motivation, such as money and prizes, can be quite strong but only for a while. The motivation that is based only on materialistic things appears to be very superficial and does not lay deep in heart. A great athlete has to be brave and sometimes heroic. He takes risks and gives a 100% effort in his training and performance, and usually the athlete does it for the sake of loved people, not for money.

2. Professionalism and self-efficacy expressed in high focus and self-discipline, which is intended for adjusting a lifestyle of an athlete in order to win, making independent decisions, and developing the ability to take responsibility for one's actions, as well as developing intellectual, moral and psychophysical attributes that lead to victory. High focus has to be not just a situational act, rather a constant 24/7 concentration on self-perfection in sport. Once a famous soccer player Pele was asked a question, "How come everyone in "Saptos" train 5-6 hours, and you train only 1.5 hour per day?" He answered, "Because I think about soccer the rest of 22.5 hours."

3. Self-belief is the ability to realize one's potential and display it in every competition. Such a belief comes from hard training and numerous competitions, where an athlete gains physiological and psychological experiences, and forms necessary personal qualities. Nowadays, athletes have a great opportunity to test themselves because the number of competitions has rapidly increased. As an

example, we can consider American, Australian, and some European swimmers, who sometimes compete 2 times per month and swim up to 15-30 distances in one competition. For instance, a Hungarian swimmer, the world record holder and the Olympic medalist Katinka Hosszu took part in 23 international competitions in the season of 2013-2014. At the Hungarian National Championship 2014 she swam 43 events, while at the European Championship in Berlin (August 2014) she swam 22 events (including preliminaries, semi-finals, finals and relays)! In our opinion, the self-belief that is based on positive competition experience may form the image of “unbeatable person” for one’s self and for the competitors.

4. Willpower, which leads to the ability to overcome one’s self, one’s weaknesses and doubts. What separates an average athlete from an athlete-winner is willpower that can control his thoughts. Only “the elite of humanity” has enough of willpower, which makes them the winners! The winning athlete is always the strongest individual that is superior in his ability to perform under pressure. The magic of constant overcoming, when one overcomes the insane tiredness, and the condition that can practically be described as “between life and death”, is similar to masochism. The winning athlete in some sense becomes a masochist in his training process. He pushes through sometimes physically intolerable work, while feeling satisfaction and happiness, if you wish, from his training. “Maybe a man does it only because he wants to overcome, to handle, to win, and finally, to smile to himself and value himself as a human being even more!” [4]. The same thing we can say about an athlete who shows the willpower in a competition, when he is, in the figurative sense, “ready to die for the victory”. The greatest chess players of the history in the 20th Century shared some of their emotional experiences. Gary Kasparov said, “Before the decisive game I’ve asked God for help, agreeing that He would shorten my life. I was willing to exchange one year of my life for one victory in a game. At that time the victory was more important to me.” Anatoly Karpov, “My life doesn’t have the value without victory. This is a pathological philosophy, but it is the destiny of people like me.”

5. Emotional resistance and mental toughness that is expressed as an ability to keep positive attitude, to control anxiety, to stay calm, especially during intense training and competitions, and the ability to “hold the stress”. In other words, “hold the stress” means not to decrease the quality of work under the extreme mental pressure, be ready to fight until the end, and keep the image of “unbeatable” in order to influence on the competitors.

6. The ability to adequately handle defeat and victory. A winning athlete treats a defeat not as a failure, but rather as a signal that something needs to be changed in a training process. “Him, who becomes aware of defeat, does not fail”. “Victory shows what you can do, defeat shows what you are worth”. At the same time a “big” victory or a series of victories may negatively affect an athlete, who may not be mentally prepared for the consequences of it. During a long competition the first victory may help the athlete and optimize his readiness, or it may disturb him due to

overloading of emotions. "Every victory is not the end product of your effort, but the beginning of it" (P.Загайнов).

7. A high level of self-regulatory skills that is expressed in ability to regulate emotional and locomotive scopes, and to control one's behavior during high performance. A winning athlete is able to turn off the emotions, especially negative ones, when he needs to, keep the calmness, generate positive affirmations, stay tuned and focused, and finally, stay confident in a different, sometimes disturbing situations.

Regarding the second category of individual characteristics, which we called "Situational", those qualities that belong to this category are very individual, and determined by the level of readiness of an athlete and his opponents, as well as by the level and conditions of a particular competition. These qualities show up at the emotional-perceptual level and the external attributes of athlete's activities.

In most of the cases, the psychological image of the athlete-winner that is in an optimal pre-competition state, we can describe as follows: the winning athlete shows confident calmness; desire to compete, defined as controlled excitement and stamina; focused state, efficient behavior, absence of reaction to any destruction. In his appearance we may see a determined warrior: his head is high, look is steel, voice is calm, gestures are confident, he is full of focus and energy. We believe that it is impossible to fake the image of a warrior. Readiness to fight can only be real: an athlete either has it or he doesn't. That's why it is not just a readiness to fight; it is a readiness to sacrifice everything for the sake of the victory. Usually, the winning athlete is introverted; he doesn't talk much, he looks anti-social, and doesn't waste his energy. In our opinion, this psychological image mainly relates to Russian, Asian, and European athletes. While a lot of American and some African athletes look very extraverted; they smile a lot, look energetic and welcoming, ready to talk to everyone including their fans until they go to the start. At the starting blocks, however, they become very focused and ready to go for the gold. The best example of an extraverted athlete is the Olympic champion and world record holder in 100 and 200 sprint running Usain Bolt.

A lot of athletes- champions have their own rituals. It helps them to believe in a good luck. Some athletes wear accessories or a certain piece of clothing, others need to see their coach in a certain place or be told a certain words.

In his books P.Загайнов (3, 4) describes different personalities of winning athletes during main competitions. He talks about the greatest athletes of the present. Here are some of them; Victor Saneev – "confident calmness, cool head, and warm heart". Valeriy Borzov – "purple rage and cheerful anger". Alexey Yagudin – "Cruel detachment, willpower in his tightly closed teeth, the silence and expectations in his eyes". One of the greatest Russian weightlifters in his interview said, "I feel how the full calmness inside of me comes in the moment of the last winning effort, when feel the heartbeat in my head. Everything seems more clear and lighter, like a huge light streams in your face. At this moment you feel like you have

all the power in the world, like you have wings behind your back, and you are able to do anything.” (6)

These personal qualities of a winning athlete develop under the condition of long, stressful, and extreme training and competition process. Based on opinions of many athletes, the biggest influence on athlete comes from his family, self-development process, coach's education, and the athletic environment, where the athlete spends many years of his life and develops himself as an individual.

As we pointed out there are two categories of personal qualities of the winning athlete: the Fundamental and Situational. Our description can define the psychological image of the winning athlete with partial certainty only due to his individual set of attributes and their level of application.

References:

1. Алексеев А.В. Себя преодолеть! – М.: Физкультура и спорт, 1985. – 192 с.
2. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта. – М.: Советский спорт, 2006. – 296 с.
3. Загайнов Р.М. Ради чего? Записки спортивного психолога. – М.: Совершенно секретно, 2005. – 256 с.
4. Загайнов Р.М. Кризисные ситуации в спорте и психология их преодоления: Монография. – М.: Советский спорт, 2010. – 252 с.
5. Кретти Брайент Дж. Психология в современном спорте. М.: Физкультура и спорт, 1978. – 224 с.
6. Найдиффер Р.М. Психология соревнующегося спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 224 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2002. – 720 с.
8. Китаева М.В. Психология победы в спорте. – Ростов на Дону: Феникс, 2006. – 208 с.
9. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967

B. A. Akuegwu^{1*} and F. D. Nwi-ue²

¹*Department of Educational Administration and Planning,
University of Calabar, Calabar, Nigeria,*

²*Department of General Studies, Rivers State Polytechnic, Bori, Nigeria*

Application of Knowledge Management Skills in University Administration in Nigeria: Evidence from Heads of Departments

ABSTRACT

This study examined heads of departments' application of knowledge management skills in university administration. One research question and one hypothesis were posed along the dimensions of knowledge management skills namely knowledge sharing, knowledge capturing, knowledge mapping and knowledge storing to guide the study. A descriptive survey design was adopted and a proportionate sample of 200 was drawn from a population of 274 HODs in the 4 federal Nigerian universities. Data were collected using a researcher-constructed questionnaire titled "Knowledge Management Skills and University Administration Questionnaire (KMSUAQ)". Data collected were analysed using descriptive statistics (Mean, X and Standard Deviation, SD) and Independent t-test. Results of the study revealed that HODs were effective in their applications of knowledge sharing and knowledge capturing, but were not effective in their applications of knowledge mapping and knowledge storing aspects of knowledge management skills in university administration. HODs apply knowledge sharing skill most and knowledge mapping skill least in university administration. Gender does not significantly influence HODs' application of knowledge management skills in university administration. In the light of these findings, it was recommended among others, that HODs should intensify efforts towards ensuring that measures are adopted whereby knowledge mapping and storing are explored always in their administration at the departmental level.

Keywords: Application; heads of departments; knowledge management skills; university administration.

1. INTRODUCTION

University education in countries like Nigeria has become a complex, challenging and arduous task in recent time. This emanated from the pressures occasioned by the changes in technology and globalization which have become the hallmark in world affairs. As a result, there are greater expectations from the universities as training points for high level manpower.

Education today is subject to the pressures of the market, where profound changes in competition have made institutions think like business organisations and behave like educational markets [1,2]. This underscores the need for proactive administration in universities where institutional leaders adopt measures aimed at adjusting themselves in developing strategies for the purpose of benchmarking and internationalizing their curricula. However, universities in Nigeria appear to be far behind their peers elsewhere in meeting the challenges posed by the present realities in global scheme of things. Perhaps, this accounts for their low ranking among other universities in the world. For instance, University of Benin, Nigeria ranked 1639 in the world in the year 2012 [3], while no Nigerian university ranked among the top 400 universities in the world in 2012 – 2013 as at June, 2013 [4]. University education has been bedeviled by institutional inadequacies engendered by poor governmental support, curricula that fall short of the expectations of the labour market, dilapidated infrastructure, administration that is more interested in pleasing the powers that appointed them than fulfilling the mission of the university, poor staff morale and weak academic culture [5]. Thus, the universities seem to be operating in such a way that their core missions, which are knowledge generation, dissemination and management, are not pursued appropriately. The consequence is that universities exist in name other than in quality.

However, there is a paradigm shift in university administration with the advent of information and communication technology (ICT) twelve years ago in Nigeria. Universities are today making substantial investments in ICT to meet their goals with a view to increasing the effectiveness of their operations. They are striving to, if not to meet up with their peers in other parts of the world, but at least, to stay not too far away from them. Even at that, the emphasis on change in the global environment puts knowledge management at the heart of what universities need to do to cope with today's fast changing environment [6].

Knowledge management, according to Kanagasabapathy, Radhakrishnan and Balasubramanian [7], is a managerial activity which develops, transfers, transmits, stores and applies knowledge, as well as providing the members of the organisation with real information to react and make the right decisions in order to attain the organisation's goals. To Horwitch and Armacost [8] it is the creation, extraction, transformation and storage of the correct knowledge and information in order to design better policy, modify action and deliver results. The subject matter of knowledge management in organisations such as universities is not only about managing knowledge, but also extends to changing their entire academic cultures and strategies to approaches that value learning and sharing knowledge. Therefore, knowledge management tends to concern people, processes, culture and technology [9]. The knowledge to be managed includes both explicit, which is documented knowledge and tacit, which is subjective knowledge. Knowledge management skills including knowledge sharing, capturing, mapping and storing are required in the administration of organisations [10]. Knowledge sharing is a means by which an organisation obtains access to its own, and other organisation's knowledge. It involves primarily the processes through which knowledge is channeled between a source and recipient [11]. Knowledge capturing has to do with extracting knowledge or information from knowledge bases such as databases, filing cabinets and people's heads for future reuse. Knowledge mapping has to do with giving form, shape, modeling or constructing meaning to words, ideas, opinions, information, facts and abstract thoughts to literally make sense. Knowledge storing is a means by which organisations preserve knowledge so that other members of the organisation could retrieve it for future use without an interaction with the person who possesses such knowledge in the first place [12].

In particular, knowledge management skills are required in universities as institutions for knowledge generation and dissemination, and the extent these skills are applied determine the effectiveness of their administrations in realising their missions. The essence of knowledge management is to create new knowledge and timely apply such to maintain strategic and competitive advantage. Organisations - whether education or business - that succeed in knowledge management are those that view knowledge as an asset and most important resource for developing organisational norms and value, which support the creation and sharing of knowledge [13]. Knowledge management increases the ability of the universities to learn from their environment and incorporate knowledge into the academic processes by adapting to new tools and technologies. It is used to examine the overlapping and ongoing relationships among faculty, students, course and programmes in any school academic

environment [14,1]. The value of knowledge management in universities relates directly to the effectiveness with which it enables staff and students to deal with the issues and situations of today with a view to effectively envisioning and creating their future.

Universities exist for creating, using and managing knowledge from their environment and adapting to knowledge from outside environment to meet teaching and learning challenges. The ability to do this is what places a university in a position to have an edge over others. The task of knowledge management appears to be more daunting at the departmental level. This is because; teaching and learning take place more at the departmental level, which demands knowledge sharing, capturing, mapping and storing. This calls for enormous skills to manage knowledge effectively and well versed in current developments in knowledge and information. In addition, the available knowledge and information at the disposal of HODs are required to be put to effective use. The heads of departments, made up of male and female lecturers (gender), are supposed to provide leadership by ensuring the smooth functioning of their departments through the discharge of responsibilities bordering on teaching/learning, research and other activities necessary for the realisation of the departmental objectives. Gender is used in this study to depict the sex classifications of heads of department who carry out administrative functions at the departmental levels in universities. Heads of departments are expected to coordinate generating of knowledge through research, senior staff mentoring of junior ones and manage them for the benefit of departmental staff, students and outsiders. However, their effectiveness in carrying out these tasks has not been ascertained. More so, the dearth of resources at their disposal has put their knowledge management ability into serious jeopardy. Despite this, their effectiveness in applying knowledge management skills in their administration is yet to be established in this part of Nigeria. It is these issues that this study seeks to address. On this basis therefore, the problem of this study is posed as a question thus: How does HODs' application of knowledge management skills such as knowledge sharing, capturing, mapping and storing influence their departmental administration in universities in South-South zone of Nigeria?

2. RESEARCH QUESTION

To what extent do heads of departments apply knowledge management skills in university administration with regards to:

- Knowledge sharing
- Knowledge capturing

- Knowledge mapping
- Knowledge storing?

3. HYPOTHESIS

Gender does not significantly influence heads of departments' application of knowledge management skills in university administration in the aspects of:

- Knowledge sharing
- Knowledge capturing
- Knowledge mapping
- Knowledge storing.

4. LITERATURE REVIEW

Knowledge management encompasses the management of content as well as corporate education and training. With the increased growth in technology, universities, like other organisations are forced to implement some form of knowledge management programmes to have a competitive edge. A survey reported that 80 percent of organisations have some knowledge management efforts underway, 25 percent have chief knowledge or learning officer, and 21 percent have a knowledge management strategy that has been communicated to employees throughout the organisation [10]. This is a clear indication that knowledge management is a serious affair in organisations because their survival depends on it. However, knowledge management is important only to the extent that it enhances a university's ability and capacity to deal with, and develop in accomplishing their mission, gaining a competitive advantage, performing effectively and coping with change. Knowledge management ensures effective allocation of resources and staff, increases productivity without increasing the cost [1].

According to Bouthillier and Shearer [15], knowledge sharing is often a major preoccupation with knowledge management. It involves the transfer of knowledge from one or more person to another one or more. Although, knowledge can be acquired at the individual level, to be useful, it must be shared by a community.

Ranjan and Khalil, [1] reported that the rapid growth of emerging and cutting edge technologies coupled with knowledge management systems have led to the increased adoption of new applications that includes ranking the institutions, assessing the quality of lecture delivery, assessing the programmes

and courses, measuring the performance of students and faculty, tracking research and developments and enhancing faculty development. The integration of these applications enables the sharing of knowledge that is necessary for any institution's administrative effectiveness.

Research suggests that successful knowledge sharing involves extended learning process rather than simple communication processes, as ideas related to development and innovation need to be made locally applicable within the organisation [11]. While communications of knowledge is important, it is the processes through which knowledge is shared that determine whether organisational learning occurs, and therefore, whether knowledge sharing process was a success. Thus, findings showed that while managerial initiatives were sufficient in one aspect of its knowledge sharing efforts, more administrative resources would likely enhance outcomes [16].

Collison and Parcell [17] suggest that knowledge capture means capturing knowledge in such a way that it can be re-used. There needs to be a link between capturing knowledge before, during and after the event/project/task has been executed and in terms of accessing what has already been captured. Information Technology Construction Best Practice [18] reported that discussions about knowledge management usually refer to the need to capture one or both of two distinct types of knowledge – explicit and tacit. Explicit knowledge is the very factual information that is relatively easily documented, while tacit knowledge is the more subjective approaches people take in situations where there may be no single right or wrong answer. It is often the key to why a particular organisation is successful.

The capture of individual staff or groups' knowledge is vital for universities. Key decisions are made based on experience and knowledge which are usually shared informally. Through knowledge capture processes, universities could identify and leverage their organisational knowledge to enhance the value of their academic programmes. Findings by Hari, Egbu and Kumar, [19] revealed that capturing knowledge prevents the loss of critical knowledge due to retirement, downsizing and outsourcing; helps in problem solving, managing change, organisational learning, succession planning and innovation. It could also result to less duplication of work, faster and better problem solving, more efficient team work, more innovation and better ideas, improvement in staff motivation and management support. However, leadership and a committed effort are needed to make knowledge capturing successful.

Knowledge mapping [20] is the process, methods and tools for analysing knowledge areas in order to discover features or meanings and to visualize these in a comprehensive, transparent form so that the relevant features of an

organisation can be highlighted. Knowledge maps are created by transferring certain aspects of knowledge into a graphical form that is easily understandable [21].

Okada and Shum [22] reported that knowledge mapping can be a useful strategy for students and educators to construct meaning from the oceans of data, information and opinion. Due to the widespread uses of new technologies and open learning resources, people have greater access to information, interaction and reconstruction than ever before. For that, knowledge mapping can be used to organise better the process of learning, research teaching and producing materials. Empirical findings indicate that knowledge mapping has been successfully used in education to facilitate students' learning [23].

Simon [24] reported that people are perhaps the most effective means for storing the organisation's experience. Individuals in the process of performing their functions, generate knowledge that largely remains in their heads. However, research findings showed that no one particular member of an organisation is likely to be the sole repository of any organisation's memory, networks of individuals have been found to be powerful medium of storage and retrieval of the organisation's explicit knowledge [25]. Researchers such as Hansen, Nohria and Tierney [26] and Krackhardt [27] found that social networks play an important role in accumulating and storing knowledge in the organisation and allowing individuals to locate and access this knowledge. Mere existence of knowledge somewhere in an organisation is of little benefit; it becomes a valuable asset only when it is stored and accessible [28]. Research findings had it that an organisation's ability to preserve knowledge has an important consequence for its performance [25]. The frequency of use of an organisation's knowledge can be applied as an indicator of the effectiveness of stored knowledge [29].

Studies by Ackerman and McDonald [30], and Anand and Glick [31] found that computer-based technologies play a key role in storing large amount of knowledge and making them accessible. These technologies such as electronic databases and electronic bulletin boards are widely used examples of such systems in order to collect, store and make explicit knowledge accessible.

From Nigerian perspectives, Krubu and Krub [32] found that there is relatively high level of awareness of the need to scientifically manage knowledge in Nigeria, and that the level of implementation of knowledge management is below 40 percent judging from the analysis of data, objective evaluation of responses from face to face interviews, direct observations and assessment of physical facilities on ground.

Uchendu, Osim and Akuegwu [33] found that knowledge management in terms of knowledge sharing and mapping has significant relationship with

university lecturers' job performance in Cross River State, Nigeria, and that the state of lecturers' job performance in universities in Cross River State, Nigeria is a function of how knowledge is managed in the universities.

Ugwu and Ezema [34] found that academic librarians in Nigerian universities require skills for knowledge management strategy, and that they require quantitative metric skills for the application and measurement of knowledge management and skills for mapping out processes are equally essential in developing strategy for knowledge management.

5. METHODOLOGY

The design adopted for this study was descriptive survey. The adoption of this design was predicted on the fact that the study involved the use of representative sample from a population of the subjects (HODs) and thereafter draw conclusion based on data analysis. The study covered 4 federal universities located in South-South geopolitical region of Nigeria, selected purposively. The population of the study consisted of 274 Heads of Departments in the 4 universities. Proportionate sampling technique was used based on unequal population of male and female HODs to select 200 of them, which is 50 HODs from each university.

A researcher-constructed instrument called "Knowledge Management Skills and University Administration Questionnaire (KMSUAQ)" was used to collect data for analysis. It had two sections – A and B. Section A sought information on gender (sex) which is a demographic variable of the respondents. Section B contained 24 items, 6 of them measured each of the four variables isolated for the study. Each item had 5 response options, where 1 was the least score and 5, the highest score. The respondents were required to rate their application of knowledge management skills in university administration by ticking one of the 5 options against each item.

The instrument was face-validated by experts in measurement and evaluation. The reliability of the instrument was established through a trial test. 50 copies of KMSUAQ were administered to 50 HODs in a university not used for this study. The scores obtained were analysed using Cronbach Alpha Method, which also provides a measure of construct validity of the instrument. The coefficients obtained were 0.72 for knowledge sharing, 0.82 for knowledge capturing, 0.88 for knowledge mapping and 0.90 for knowledge storing. These figures confirmed that the instrument was reliable for use in achieving the research objectives.

The instrument was administered personally by the researchers and research assistants to the respondents in their various institutions. Copies of the questionnaire were filled and returned on the spot. All the 200 copies of the instrument were retrieved and found valid for analysis. Thus, a 100 percent returns rate was achieved. Descriptive statistics (mean and standard deviation) and Independent t-test statistical analysis were used to analyse the data collected. Summaries of results were presented in tables, followed by interpretations.

6. RESULTS AND DISCUSSION

6.1 Research Question

To what extent do HODs apply knowledge management skills in university administration with regards to:

- Knowledge sharing
- Knowledge capturing
- Knowledge mapping
- Knowledge storing?

The independent variable is HODs' application of knowledge management skills, viewed from 4 dimensions, while the dependent variable is university administration. Descriptive statistics (mean and standard deviation) are used to answer the research question. Grand mean(x) for each variable was computed by finding the average of aggregate scores for items measuring each variable. These grand means were then aggregated and averaged to obtain the overall grand mean(x) of 3.04.

Table 1. Mean (X) and standard deviation (SD) of responses by HODs in their levels of effectiveness in the application of knowledge management skills in University administration

| N =200 | | | | |
|--------|--|------|------|----------|
| S/No | Item | X | SD | Decision |
| 1. | Knowledge Sharing. Encourage voluntary transfer of knowledge about teaching programmes among staff. | 2.94 | 1.38 | L |
| 2 | Encourage individual staff to seek required knowledge on research activities from others. | 3.23 | 1.16 | H |
| 3 | Operate database for access to students' records and use by departmental staff. | 3.20 | 1.12 | H |
| 4 | Transfer tacit (personal) knowledge about | 2.98 | 1.29 | L |

| | | | | |
|----|---|------|------|---|
| | departmental matters through story telling. | | | |
| 5 | Use web-based technology in assigning departmental responsibilities. | 2.95 | 1.49 | L |
| 6 | Encourage exchange of ideas on the use of available resources through direct person to-person interaction. | 3.55 | 1.27 | H |
| | Grand Mean(x) and SD | 3.14 | 1.29 | L |
| 7 | Create multimedia representation of departmental tasks and their relationships. | 3.02 | 1.32 | H |
| 8 | Use diary to record experiences and feelings of staff about daily operations of departments. | 2.73 | 1.38 | L |
| 9 | Encourage purposeful reflection so as to assist staffs develop generalization about departmental activities. | 3.29 | 1.19 | H |
| 10 | Convert departmental objectives into tacit learning so that staff can use them. | 2.92 | 1.23 | L |
| 11 | Initiate modalities to capture staff's individual knowledge about departmental administration. | 3.38 | 1.25 | H |
| 12 | Encourage staff to develop departmental activities into new strategies for task performance. | 3.20 | 1.19 | H |
| | Grand Mean(x) and SD | 3.09 | 1.26 | L |
| 13 | Show the existing and desired relationship between concepts and organise ideas into categories. | 2.85 | 1.26 | L |
| 14 | Use of mental models to perceive, simplify and make sense out of complex systems. | 3.23 | 1.28 | H |
| 15 | Define the sequence of tasks which link actions within and across departmental functions to achieve specific goals. | 3.21 | 1.04 | H |
| 16 | Measure relationships between staff groups and knowledge processing entities in departmental affairs. | 2.62 | 1.02 | L |
| 17 | Explore beliefs of individual staff or groups in order to establish cause and effect relationship. | 2.97 | 1.04 | L |
| 18 | Search for natural, simple and powerful methods for describing and analysing the flow of departmental information. | 2.79 | 1.27 | L |
| | Grand Mean(x) and SD | 2.95 | 1.15 | L |
| | Knowledge Storage. | | | |
| 19 | Safeguard important knowledge in computers for future use among departmental staff. | 3.29 | 1.17 | H |
| 20 | Ensure storage of tacit knowledge by individual staff within themselves. | 2.79 | 1.27 | L |
| 21 | Store vital departmental record in file cabinets. | 2.90 | 1.23 | L |
| 22 | Store knowledge for network and reuse purposes for departmental benefit. | 2.93 | 1.21 | L |
| 23 | Safeguard knowledge about the department for transfer to individual staff. | 2.90 | 1.08 | L |
| 24 | Store knowledge in the department to encourage inter-group access among staff. | 3.14 | 1.10 | H |
| | Grand Mean(x) and SD | 2.99 | 1.18 | L |
| | Overall Grand Mean(x) and SD | 3.04 | 1.22 | H |

**Decision Range: Mean(X) score of 3.04 and above is regarded as high (H) (effective), while mean score (X) below 3.04 is regarded as low (L) (not effective).*

By this result, mean ratings for variables from 3.04 and above are regarded as high level of application of knowledge management skills and effective, while mean ratings for variables below 3.04 are regarded as low level of application of knowledge management skills and not effective. Summaries of the results are presented in Table 1.

The results in Table 1 revealed that the overall grand mean score of HODs' application of knowledge management skills in university administration is 3.04 with a standard deviation of 1.22. This forms the basis for decision to determine the level of effectiveness of Heads of Departments in their applications of knowledge management skills in university administration. This means that HODs are high (effective) in their applications of knowledge sharing and knowledge capturing aspects of knowledge management skills in university administration. On the other hand, HODs are low in their applications of knowledge mapping and knowledge storage aspects of knowledge management skills in university administration. However, item-by-item analysis indicated that HODs are high (effective) in 3 items (numbers 2, 3 and 6, with a grand mean score of 3.14) in their application of knowledge sharing, 3 items (numbers 9, 11 and 12, with a grand mean score of 3.09) in knowledge capturing, 2 items (numbers 14 and 15, with a grand mean score of 2.95) in knowledge mapping and 2 items (numbers 19 and 24, with a grand mean score of 2.99) in knowledge storing.

Conversely, the results further revealed that HODs are low (not effective) in 3 items (numbers 1, 4 and 5) in their application of knowledge sharing, 3 items (numbers 7, 8 and 10) in knowledge capturing, 4 items (numbers 13, 16, 17 and 18) in knowledge mapping and 4 items (numbers 20, 21, 22 and 23) in knowledge storing.

From these results, the knowledge management skill HODs apply most in their administration in universities is knowledge sharing, followed by knowledge capturing while the least is knowledge mapping, followed by knowledge storing. This means that HODs are best in applying knowledge sharing skill than any other knowledge management skill in university administration.

6.2 Hypothesis

Gender does not significantly influence HODs' application of knowledge management skills in university administration in the aspects of:

- Knowledge sharing
- Knowledge capturing
- Knowledge mapping
- Knowledge storing.

The independent variable is gender while the dependent variable is HODs' application of knowledge management skills in university administration. Independent t-test statistical analysis is used to analyse data obtained. Summaries of the results are presented in Table 2.

Table 2. Independent t-test analysis of the influence of gender on HODs' application of knowledge management skills in university administration

| Variables | Male, N | =126 | Female, N=74 | t-value | |
|-------------------|---------|------|--------------|---------|--------|
| | X | SD | X | | SD |
| Knowledge mapping | 19.07 | 5.30 | 18.79 | 4.59 | 0.371 |
| Knowledge mapping | 18.21 | 5.19 | 19.07 | 4.64 | -1.178 |
| Knowledge mapping | 17.62 | 4.61 | 17.65 | 3.99 | -0.046 |
| Knowledge storing | 17.75 | 4.68 | 18.28 | 4.16 | -0.817 |

Not significant at 0.05; df = 198; Critical t-value = 1.972

Results in Table 2 revealed that gender does not significantly influence HODs' application of knowledge management skills in university administration with respect to knowledge sharing ($t = 0.371$, $P = .05$), knowledge capturing ($t = -1.178$, $P = .05$), knowledge mapping ($t = -0.046$, $P = .05$), and knowledge storing ($t = -0.817$, $P = .05$). These figures are found to be less than the critical t-value of 1.972 at 0.05 alpha level of significance and 198 degrees of freedom. Thus, the null hypothesis is retained while the alternate hypothesis is rejected.

Further examination of the results indicated that male HODs have higher mean application of knowledge sharing ($X = 19.07$) than their female counterparts ($X = 18.79$) in university administration. Female HODs have higher mean application of knowledge capturing ($X = 19.07$), knowledge mapping ($X = 17.65$) and knowledge storing ($X = 18.28$) in university administration than their male counterparts, but these did not warrant significant difference.

6.3 Discussion

The results of the analysis of research question in Table 1 revealed that the knowledge management skill heads of departments apply most in university administration is knowledge sharing, followed by knowledge capturing. However, their least level of application of knowledge management skills in university administration is found in knowledge mapping and storing, which interestingly, they exhibit at low levels of effectiveness.

By implication, this result generally has it that heads of departments are effective in their applications of knowledge sharing and knowledge capturing. That is, the way and manner they apply these skills yield tangible results in the

administration of universities at the departmental level. Conversely, they are not effective in knowledge mapping and knowledge storing aspects of knowledge management skills in university administration. That is, the way and manner they apply these skills do not yield the expected results in the administration of universities at the departmental level.

A plausible explanation for this finding is that heads of departments are in a position where they come across new information, books, research findings, interact with staff and students, and liaise with people outside the department. From these myriad sources, the HODs are likely to acquire new experience and knowledge with which they use in handling departmental responsibilities effectively. Furthermore, knowledge management practice emphasizes the creation of new knowledge and the timely application of organisational knowledge to maintain strategic advantage [7]. Therefore, virtually all HODs would like their departments to be placed above others, and as such, they are likely to do everything possible to achieve this feat, being mindful of the inherent benefit. Thus, they see knowledge management as a veritable means of accomplishing this desire, and as such work towards achieving success in it.

As a follow up, HODs being grassroots' leaders only handle knowledge related to their fields of learning, which may not be too large for an individual to manage. Thus, any knowledge generated by the department or tapped from outside sources is likely to be put into effective use.

This finding also revealed that HODs make use of knowledge sharing in their administration most than any other knowledge management skill. The reason for this could be that their offices are meeting points for staff, students and outsiders, and as such social interaction remains the hallmark. This interaction enables them to acquire new experiences, ideas, information and knowledge which enhance successful departmental administration. In addition, university environment is considered free for people to pursue and acquire knowledge, and so, people consider it safe to share knowledge. This position corresponds with the views of Ranjan and Khalil [1] that the academic environment in general is considered trustful in the sense that no one is hesitating nor being afraid of publishing knowledge. The fact that universities deal with knowledge production and dissemination, which enhance the productive capacity of the present and future generations, places the HODs in a position to manage knowledge effectively. HODs hold positions which are strategic in university administration. This accounts for the reason why university authorities place much regard on them for the fulfillment of university mission. Therefore, the way and manner knowledge is managed at the departmental level paints the picture of what it will be at the institutional level.

Results of the hypothesis revealed that gender does not significantly influence HODs' application of knowledge management skills in university administration. That is, male and female HODs apply knowledge management skills in university administration the same way and manner. This same result has it that female HODs have higher mean application of knowledge management skills than their male counterparts. However, this difference does not warrant any significant influence that requires certain considerations in the appointment of HODs.

This finding suggests that gender does not determine how HODs apply knowledge management skills in university administration. The fact remains that application of knowledge management skills such as knowledge sharing, knowledge capturing, knowledge mapping and knowledge storing in university administration does not call for any special qualification bothering on sex. Any person can use them. The implication is that HODs should be appointed based on individual lecturer's track record of achievement in handling students and staff matters, as well as their experience in generating and managing knowledge, and not on gender.

This outcome can be explained from the fact that since male and female HODs are exposed to the same type of training, perform the same functions, work in the same university environment and have access to knowledge as leaders, they are likely to perform the function of applying knowledge management skills in university administration without a difference. Closely akin to this, both categories of HODs are given the same support by university administration at the centre [35]. This finding corresponds with the position of Plato in Ekanem [36] that men and women have equal ability and can attain the same height, given the same opportunity.

7. CONCLUSION

The conclusions drawn from this study's findings were: Heads of departments were high (effective) in their applications of knowledge management skills such as knowledge sharing and knowledge capturing. In contrast, they were low (not effective) in their applications of knowledge mapping and knowledge storing in university administration at the departmental level. This has made universities in Nigeria to be functioning despite glaring inadequacies. The knowledge management skill applied most by HODs in university administration was knowledge sharing, followed by knowledge capturing. This is a clear indication that they tap knowledge domiciled in the department and outside, which they apply in piloting the departmental affairs. Knowledge mapping and

knowledge storing had the least application and HODs exhibited low levels of effectiveness in them. Gender does not significantly influence HODs' application of knowledge management skills in university administration. Therefore gender is not a factor in using knowledge management skills to handle university responsibilities at the departmental levels.

RECOMMENDATIONS

Arising from the findings, the following recommendations were made:

- Heads of departments should intensify efforts in making knowledge mapping a top priority. This will engender organising ideas into categories which will enable them to be flexible and creative in thinking and reasoning. With this, they are placed in a better pedestal to explore the belief of individual staff or groups for the purpose of establishing cause and effect relationship in departmental matters.

- HODs should work towards ensuring that knowledge storing is given a new lease of life. They should accomplish this by investing in ICT resources to safeguard vital departmental knowledge. This will help in storing appropriately, important departmental records and information which can be reused when the need arises. In addition, there should be proper documentation of knowledge within the department.

- HODs should initiate modalities whereby stored knowledge and information can easily be accessible. This is necessary because any knowledge or information that is not accessible is of no benefit to mankind. Knowledge creates useful impact in departments only when they are accessed and utilized by staff and students.

- HODs should make provisions for more capturing of knowledge. Where knowledge capturing is taken to a greater height, it will ensure proper acquisition of knowledge and allow cross fertilization of ideas. This will enhance research productivity of staff and also aid proper discharge of teaching responsibilities.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Ranjan J, Khalil S. Application of knowledge management in management education. of Theoretical and Applied Information Technology. 2007;15-25.

2. Brown JS, Duguid P. The social life of information. Boston Massachusetts: Harvard Business School, Press; 2000.
3. Aminu S. World ranking of Nigerian universities for year 2012. 2012. Accessed 16 June 2013. Available: <http://www.webometrics.info/rank-by-country.asp?country=ng>.
4. Times Higher Education. World university rankings. 2013. Accessed 16 June 2013. Available: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-ranking/2012-2013/worldrankings/range>.
5. Akuegwu BA, Nwi-ue FD, Agba AMO. Quality assurance in teaching and learning in Cross River State higher institutions: Management applications for universal basic education (UBE) teacher production. Nigerian J of Curriculum Studies. 2008;(Sp. Ed):355–367.
6. Ichijo K, Nonaka I. Knowledge creation and management: New challenges for managements. Oxford: Oxford University Press; 2006.
7. Kanagasabapathy KA, Radhakrishnan R, Balasubramanian R. Empirical investigation of critical success factor and knowledge management structure for successful implementation of knowledge management system: A case study in process industry. 2006. Accessed 22 September 2012. Available: <http://www.knowledgemanagement.ittoolbox.com/.../empirical-investigation-of-criti...>
8. Horwitch M, Armacost R. Helping knowledge management be all it can be. J of Business Strategy. 2002;23(3):26-32.
9. Flar AA. Implementing a solution to retain knowledge. Knowl Mgt Review. 2002;4(6):30–33.
10. Bellinger G. Knowledge management system for teaching and learning. Paper presented at the regional program on knowledge management system for teaching and learning at Colombo Plan Staff College for Technician Education, Sri Lanka; 2004.
11. Operations Evaluation Department of World Bank. Knowledge sharing: A review of the literature. Washington, D.C: The World Bank; 2003.
12. Jasimuddin SM. An integration of knowledge transfer and knowledge storage. An holistic approach. GESTS Int'l Trans on Computer Sci and Engineering, 2005;18(1):37–48.
13. Rowley J. From learning organisation to knowledge entrepreneur. J of Knowl Mgt. 2000;4:7-14
14. Liataud B, Hammond M. E-business intelligence: Turning information into knowledge into profit. New York: Mcgraw – Hill Book Co; 2001.

15. Bouthillier F, Shearer K. Understanding knowledge management and information management: The need for an empirical perspective. *Info Res.* 2002;8(1):28–42.
16. Social Development Group. Knowledge sharing in the social development group. Draft, World Bank; 2002.
17. Collison C, Parcell G. Learning to fly: Practical lessons from one of the world's leading knowledge companies. London: Capstone Publishing; 2001.
18. Information Technology Construction Best Practice. Knowledge management; 2004. Accessed 22 September 2012. Available: <http://www.itcbp.org.uk/knowledgemanagement/intro.asp?Id=71>.
19. Hari S, Egbu CO, Kumar B. Knowledge capture in small and medium enterprises in the construction industry: Challenges and opportunities. In Khosrowshahi F editor, 20th Annual ARCOM conference, Heriot Watt University. Association of Researchers in Construction Management. 2004;(2):847-855.
20. Speel PH, Shadbolt N, De Vries W, Van Dam PH, O'Hara K. Knowledge mapping for industrial purposes. Proceedings of the 12th workshop on knowledge acquisition, modelling and management, Alberta, Canada; 1999.
21. Egbu C, Suresh S. Knowledge mapping techniques within the construction industry: An exploratory study; 2008. Accessed 18 February 2013. Available: <http://www.seek.salford.ac.uk/user/profile/-publications/view.do?...28989>.
22. Okada A, Shum BS. Knowledge mapping with compendium for open learning and open sense making communities. 2008: Accessed 22 August 2012. Available: <http://www.kmi.open.ac.uk/people/ale/-papers/p12ctss2005.pdf>.
23. Chung G, Osmundson E, Herl H, Klein D. Knowledge mapping in the classroom: A tool for examining the development of a student's conceptual understanding. CSE Technical Report 507, UNSW; 1999.
24. Simon HA. Bonded rationality and organisational learning. *Org Sci.* 1991;2(1):125-134.
25. Olivera P. Memory system in organisations: An empirical investigation of mechanisms for knowledge collection, storage and access. *J of Mgt Studies.* 2000;37(6): 811-832.
26. Hanson MT, Nohria N, Tierney T. What's your strategy for managing knowledge? *Harvard Bus Review.* 1999:106-116.
27. Krackhardt D. The strength of strong ties: The importance of philos in organisation. Boston Massachusetts: Harvard Business School Press; 1992.
28. Davenport TH, Long DWD, Beers MC. Successful knowledge management projects. *Sloan Mgt Review.* 1998:43-57.

29. Stein EW. Organisational memory: Review of concepts and recommendations for management. *Int'l J of Info Mgt.* 2002;15(2):17-32.
30. Ackerman MS, Mcdonald DW. Answer garden 2: Merging organisational memory with collaborative help. *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work (CSCW' 96).* 1996:97–105.
31. Anand V, Manz C, Glick WH. An organisational memory approach to information management. *Academy of Mgt Review.* 1998;23(4):796–809.
32. Krubu DE, Krub SG. Towards sustainable development: An assessment of knowledge management initiations in Nigerian universities. *J of Sustainable Dev in Africa.* 2011;13(3):165–177.
33. Uchendu C, Osim R, Akuegwu B. Knowledge management and university lecturers' job performance in Cross River State, Nigeria. *J of Edu and Practice.* 2012;3(15):1–6.
34. Ugwu CI, Ezema IJ. Competences for successful knowledge management applications in Nigeria academic libraries. *Int'l J of Library and Info Sci.* 2010;2(9):184–189.
35. Akuegwu BA, Nwi-Ue FD, Etudor-Eyo E. University lecturers' participation in capacity building programme in south-south, Nigeria: Implications for sustainable development. *Makerere J of Higher Edu.* 2013:(In press).
36. Ekanem GD. Teachers' characteristics, job attitude and teaching effectiveness among secondary school teachers in Ikot Ekpene educational zone, Akwa Ibom State, Nigeria. Unpublished M.Ed thesis, University of Calabar, Calabar – Nigeria; 2005.

*Popovych Igor, Kherson State University,
Docent, Candidate of Psychological sciences, Pedagogy department,
Psychology and Educational Management*

Social expectations – a basic component of the system of adjusting of social conduct of a person

Annotation: In the article the results of research of social expectations are reflected in the context of the system of adjusting of social conduct of a person. Attention is accented on the system of expectations of a person.

Key words: social expectations, system of adjusting of social behavior of a person, social norm, system of expectations.

*Попович Ігор, Херсонський державний університет,
Доцент, кандидат психологічних наук, кафедра педагогіки, психології й
освітнього менеджменту*

Соціальні очікування – базовий компонент системи регуляції соціальної поведінки особистості

Анотація. У статті висвітлено результати дослідження соціальних очікувань в контексті системи регуляції соціальної поведінки особистості. Акцентовано увагу на системі очікувань особистості.

Ключові слова: соціальні очікування, система регуляції соціальної поведінки особистості, соціальна норма, система очікувань.

Постановка наукової проблеми та її значення. Початок ХХІ століття характеризується закономірним посиленням уваги сучасної соціально-психологічної теорії до дослідження суб'єктивної реальності людини, до розвитку особистості як суб'єкта самоактивності, до вивчення психологічних закономірностей системи регуляції соціальної поведінки особистості. З одного боку, спостерігаємо відродження національної самосвідомості та національної ідентифікації, формування громадянського суспільства, а з іншого, – все більше прагнення до уніфікації та глобалізації не тільки економіки, але й культурного

простору, типу державного устрою, навіть психологічного складу найрізноманітніших націй, етносів, народів. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють висування нових вимог до особистості, громадянина своєї держави.

Останні десятиріччя Україна розвивається в умовах постійного реформування, що охопило всі сфери суспільного життя: політику, економіку, культуру, ідеологію, освіту й науку. Для розв'язання актуальних проблем сьогодення, необхідно першочергову увагу приділити питанню національної освіти. Для виходу на вищий щабель розвитку нашій державі потрібні компетентні фахівці, здатні спільно з групою розв'язувати завдання, прогнозувати перебіг подій, вміти миттєво реагувати на зміни сьогодення, впроваджувати інноваційні, прогресивні технології.

Особливе місце в цих дослідженнях посідають соціальні очікування, що здійснюють інтеграційний та регулятивний вплив на змістові характеристики соціальної поведінки особистості. З огляду на висвітлені міркування, очевидно є **теоретична і практична актуальність** запропонованої теми дослідження.

Аналіз досліджуваної проблеми. Дослідження психології соціальних очікувань особистості **продовжує наукові пошуки автора** [1], і є спробою розкрити сутність соціальних очікувань в контексті системи регуляції соціальної поведінки особистості, акцентувати увагу на чинниках, що регулюють соціальну поведінку особистості. Спроба вивчити соціальні очікування у системі регуляції соціальної поведінки, відокремити їх від інших компонентів, дозволяє краще збагнути сутність цього регулятора соціально-психологічної реальності.

Деякі загальнотеоретичні та методологічні аспекти досліджуваної проблеми знаходимо у працях таких психологів, як К.Абульханова-Славська, О.Блинова, М.Бобнева, М.Боришевський, О.Васютинський, Л.Виготський, П.Горностай, В.Казміренко, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн, М.Савчин, М.Слюсаревський, Т.Спіріна, В.Татенко, Т.Титаренко, С.Тищенко, В.Ядов.

Психологічний зміст соціальних очікувань, низка типологічних особливостей стали предметом дослідження таких вчених, як А.Бандура, М.Боришевський, Р.Дарендорф, Дж.Джібс, Г.Долинський, Г.Лагонда, Дж.Мід, Т.Парсонс, Дж.Роттер, Т.Титаренко, О.Тишковський, Т.Шибутані.

Мета роботи полягає у дослідженні психологічного змісту соціальних очікувань в контексті системи регуляції соціальної поведінки особистості.

Завдання статті: виокремити соціальні очікування від інших компонентів системи регуляції соціальної поведінки особистості; описати чинники, що регулюють соціальну поведінку особистості.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Останні десятиліття людина все частіше сприймається як найвища соціальна цінність, унікальна і самодостатня особистість, суб'єкт самоактивності. У цьому контексті особливої уваги потребують дослідження соціальних очікувань як базового компоненту системи

регуляції соціальної поведінки особистості. Під системою розуміємо сукупність взаємопов'язаних компонентів, що взаємодіють між собою у соціальному середовищі і є єдиним цілим. Поряд із соціальними очікуваннями, система регуляції соціальної поведінки поєднує: соціальні норми, правові норми, громадську думку, професійні кодекси, статuti, посадові обов'язки, правила, етичні норми, що складають моральний кодекс поведінки та низку інших.

Сутнісна характеристика соціальної поведінки полягає у тому, що це – соціально зумовлена інтелектом та іншими знаково-смысловими утвореннями система дій, з якими особистість чи спільнота бере участь у громадських відносинах, взаємодіє з соціальним середовищем. Соціальна поведінка поєднує дії людини стосовно спільноти, інших людей та предметного світу. Ці дії керуються соціальними очікуваннями, соціальними і правовими нормами, громадською думкою та іншими чинниками соціальної поведінки особистості. Суб'єктом соціальної поведінки може бути особистість, реальна соціальна група, будь-яка спільнота.

Структуру соціальної поведінки складають: поведінковий акт, дія, вчинок, діяння. Вони здатні відображати цілісно соціальну поведінку людини. Кожен з елементів структури має свій особливий психологічний зміст, несе смыслове навантаження. У залежності від сфер буття можуть виникати, формуватися та розвиватися відповідні типи соціальної поведінки: виробнича, трудова, суспільно-громадська, політична, релігійна, культурна, побутова, дозвіллева, сімейна. Соціальні очікування вплетені у всі елементи свідомої поведінки людини, починаючи з поведінкового акту і закінчуючи організованою тривалою діяльністю.

Людина одночасно може входити в п'ять-шість соціальних груп, зокрема: сім'я, трудовий колектив, громадська організація, спортивна команда, церковна громада тощо. У будь-якій групі вона керується очікуваннями, мріями, надіями, сподіваннями, прогнозами, які складають своєрідний зміст соціальних очікувань. Сукупність цих змістових елементів ми вважаємо системою очікувань людини. Таким чином, у кожній контактній групі може мати місце окрема система очікувань. Системи очікувань не є ізольовані одна від одної і такі, що діють автономно, – вони утворюють складну систему очікувань людини, яка власне і є змістом її соціальних очікувань. Ця складна система очікувань здійснює орієнтувальний вплив не тільки на міжособистісну взаємодію в межах малої групи, але й поза її межами. Вона впливає на вибірковість контактів, ставлень, настановлень, що засвідчує її органічний зв'язок з ієрархією цінностей. Людина стає членом окремої спільноти, виконує відповідну соціальну роль, яка спонукає її дотримуватися низки норм, обов'язків та правил. Так формується система очікувань у конкретній соціальній групі. Звісно ця система вибудовується на базі тих соціальних очікувань, які у неї сформовані раніше.

Співзвучною є думка Т.Шибутані, який в своїй роботі «Соціальна психологія» [2] розкриває структуру організованих груп і зазначає, що

різноманітні прагнення учасників групової взаємодії об'єднуються в систему взаємних очікувань-вимог, експектацій. Ці очікування інституалізуються і перетворюються в процедури, за допомогою яких здійснюється керівництво контактами, стосунками, взаєминами у групі. Роль формалізації очікувань свідчить про те, наскільки міцно сформовані шаблони діяльності, і наскільки взаємні очікування-вимоги членів групи трансформовані в норми взаємодії. Група не може ефективно взаємодіяти, якщо її члени не знають, чого варто і чого не варто чекати один від одного. Тільки за умови оптимальної розвиненості соціальних очікувань, зусилля окремих індивідів можна організувати й спрямувати в потрібне русло. «Коли узгоджені дії порушуються, то порушники групових норм прагнуть виправдати себе, а інші індивіди висловлюють незадоволення, виходячи з власних очікувань, сподівань. Індивід починає замислюватися над передумовами, що лежать в основі його взаємин з навколишніми тільки тоді, коли відбувається щось неочікуване, несподіване» [2, с.44].

Деякі явища, події можуть володіти високою мірою узгодженості очікувань, з якими кожен підходить до даного об'єкта, враховуючи ймовірні реакції інших людей. Людина очікує мовчазного схвалення, коли діє згідно з обрядами, звичаями, нормами, якщо при цьому вона чимось жертвує, і осуду або негативних санкцій, коли вона порушує ці обряди, норми. Варто зазначити, що людські вчинки – соціальні не тільки тому, що вони викликають реакцію інших людей, а тому, що очікувані реакції інших людей включені в дійову організацію поведінки [2, с.106].

Т.Парсонс в своїй книзі «Структура соціальної дії» [3] зазначає, що діючий індивід у певній ситуації не тільки реально реагує на стимули ситуації, але і розвиває стосовно них власну систему очікувань: значна частина цих очікувань зводиться до ймовірної реакції «іншого» на можливі дії «Я». Ця реакція передбачається заздалегідь і таким чином впливає на власні вибори «Я». Далі Т.Парсонс зазначає, що в рольових очікуваннях, ролях, інститутах втілена система культури суспільства. Не ідеал, а норма дозволяє досягти мету індивіду, який діє, орієнтуючись на неї, оцінює вчинки та очікування іншого [3].

«Вагомим чинником функціонування малої групи є інтерналізація різних санкцій. Члени групи контролюють свою поведінку і очікують схвалення чи осуду з боку інших членів взаємодії, в першу чергу значущих інших. Людська поведінка набуває певної впорядкованості, яка є результатом дотримання соціальних очікувань, а відповідно і норм, оскільки соціальні очікування «правильної» або «належної» поведінки асоціюються з наявністю легітимності, узгодженості, що передбачають групові норми» [4, с.90].

Соціальні очікування, так само як і соціальні норми – це не тільки результат групових зусиль індивідів. Особливе значення має те, що вони можуть формуватися будь-яким індивідом. Норми є не просто жорсткими обмеженнями і вказівками чіткого способу дій, а можуть передбачати низку

прийнятних, допустимих варіацій соціальної поведінки. Варіативність поведінки, пошук оптимальних дій, вчинків вказує на орієнтувальну функцію соціальних очікувань. Це створює своєрідну систему сподівань, прогнозів щодо певного перебігу подій чи окремого ідеального варіанту. Власні очікування можуть і не реалізуватися, але готовність індивіда, активні дії, дають йому можливість врахувати недоліки попередніх спроб й адекватно оцінювати ситуацію.

Розробляючи концепцію «*homo sociologicus*» – модель людини в соціології, Р.Дарендорф часто використовує категорії «норм» і «очікувань» [5]. Взагалі, в зарубіжній соціології категорія «соціальних норм» і «соціальних очікувань» тісно пов'язані. В основі концепції Р.Дарендорфа фактично лежить зближення, якщо не уподібнення, «регулятивної поведінки» з поведінкою «очікуваною». Правова система розглядається як «агрегат санкцій», за допомогою яких суспільство гарантує збереження обов'язкових рольових очікувань. Обов'язкові і належні очікування є «ядром ролі». Основою соціальної поведінки є механізм «обов'язкового очікування».

Поруч з обов'язковими та належними очікуваннями Р.Дарендорф вводить категорію «можливі очікування». Відмінності між цими трьома типами очікувань пов'язані з характером санкцій, які використовуються при порушенні членами спільноти того чи іншого виду очікувань, та зі сферою реалізації таких очікувань. Сукупність очікувань й визначає роль, рольовий аспект поведінки [5, с.166].

У зв'язку з визначенням уявлень носіїв рольових позицій про ті чи інші очікування, пов'язані з їх рольовою поведінкою, виникає категорія норм. Очікування й норми виступають то як незалежні змінні, то як залежні. Тобто можуть одна одну замінювати та доповнювати.

Володіння інформацією про соціальні норми, традиції і звичаї, релігійні та політичні вподобання значущих інших – позитивно позначається на змістових параметрах соціальних очікувань. Зокрема на когнітивній складовій, яка є вкрай важливою для реалізації прогностичної, регулятивної, посередницької, коригувальної, трансформувальної та орієнтувальної функцій соціальних очікувань. Розширення знань як про себе, так і про інших людей, опанування нових сфер діяльності, впливає на змістові та динамічні характеристики когнітивної складової зокрема, і соціальних очікувань в цілому. Зміна змістових параметрів соціальних очікувань здійснюється через перманентну апробацію отриманої інформації, вироблення нових оцінок, суджень, ставлень, що в свою чергу спонукає людину до відповідних дій, вчинків, діяльності та соціальної поведінки в цілому.

Наведені вище аргументи засвідчують, що соціальні очікування є важливим регулятивним компонентом соціальної поведінки особистості, і знаходяться в органічному взаємозв'язку з іншими її компонентами. Особливо яскраво цей зв'язок простежується із соціальними нормами. Перманентна трансформація соціальних очікувань у соціальні норми і зворотній вплив

соціальних норм на соціальні очікування, дозволяє вести мову про двосторонній механізм регуляції соціальної поведінки особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Нами реалізована спроба розглянути соціальні очікування як базовий компонент системи регуляції соціальної поведінки особистості. Зазначено, що поряд із соціальними очікуваннями, систему регуляції соціальної поведінки складають такі компоненти: соціальні норми, правові норми, громадська думка, професійні кодекси, статuti, посадові обов'язки, правила, етичні норми, що є моральним кодексом поведінки особистості.

Соціальні очікування вплетені у всі елементи свідомої поведінки людини, починаючи з поведінкового акту і закінчуючи організованою тривалою діяльністю. У кожній контактній групі має місце окрема система очікувань. Системи очікувань не є ізольовані одна від одної і такі, що діють автономно, – вони утворюють складну систему очікувань людини. Ця складна система очікувань утворює зміст соціальних очікувань людини. Соціальні очікування і соціальні норми складають двосторонній механізм регуляції соціальної поведінки особистості. У **подальших наукових пошуках** ми спробуємо дослідити роботу цього механізму, взаємозв'язок соціальних очікувань з іншими компонентами, цілісно окреслити роботу системи регуляції соціальної поведінки особистості.

Список літератури:

1. Попович І.С. Соціально-психологічні очікування в людських взаєминах : [Монографія] / І.С. Попович. – Херсон: ВАТ ХМД, 2009. – 240с.: іл., табл..
2. Шибутани Т. Социальная психология / [пер. с англ. В.Б.Ольшанского]. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 544 с.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М.: Наука, 1978. – 311 с.
4. Parsons T. The Structure of Social Action. – N.Y., 1937. – 384 p.
5. Дарендорф Р. Элементы нормы социального конфликта // Социологические исследования. – 1994. – №5. – С. 142–147.

Kubanov Ruslan, Luhansk National Taras Shevchenko University, candidate of pedagogic sciences, associate professor, Corresponding Member of the International Academy of Teacher Education Science, doctoral student in pedagogy

The content of training future specialists in economy: views of contemporary Ukrainian scientists

Abstract: The article attempts to study the content of training future specialists in economy. Based on a systematic analysis distinguishes blocks of subjects, principles for selecting the content of training students and economists.

Keywords: training, students, economic knowledge, the content of training future specialists in economy.

Кубанов Руслан, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, докторант кафедри педагогіки

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей: погляди сучасних науковців України

Анотація: У статті робиться спроба дослідження змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. На підставі системного аналізу виокремлюються блоки навчальних дисциплін, принципи відбору змісту професійної підготовки студентів-економістів.

Ключові слова: професійна підготовка, студенти, економічні знання, зміст професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Існуюча система професійної підготовки у вищих навчальних закладах робить основні акценти на чисто професійну складову навчання, де знання, уміння і, в певній мірі, навички є критерієм успішності навчання студентів і результативності їх професійної підготовки, тоді як молодий фахівець стикається у процесі трудової діяльності крім проблем власне професійних (рівень його знань, умінь і навичок) з проблемами психологічного і соціального характеру. Звідси особливу увагу потрібно приділяти корекції змісту професійної

підготовки студентів різних спеціальностей з урахуванням потреб сучасної економіки.

Означена проблема була предметом розгляду у низці наукових досліджень, що стосувалися питань розробки дидактичних та методичних засад формування змісту навчання студентів різних спеціальностей (М. Головань [2], В. Дубінецький [3], Н. Ткаленко [5], Г. Ковальчук [6]). Однак, проблема формування змісту професійної підготовки студентів економічних спеціальностей не стала предметом окремого дослідження.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи формування змісту професійної підготовки студентів економічних спеціальностей.

За дослідженням М. Голованя [2] зміст професійної освіти необхідно розглядати на різних рівнях: на рівні теоретичного подання, на рівні навчального предмета, на рівні навчального матеріалу та на особистісному рівні. На рівні теоретичного подання формується методологічний задум, здійснюється ретельне філософське, соціальне, психолого-педагогічне обґрунтування. Важливого значення при цьому надається визначенню цінності професійної освіти, її цілям, функціям, цінностям змісту професійної освіти, моделюванню професійної діяльності спеціалістів.

На рівні навчального предмета обґрунтовується функціональне значення, роль і місце кожної з навчальних дисциплін в системі змісту професійної освіти, визначається її значення, виявляється склад та структура основних елементів змісту дисципліни з урахуванням цінності конкретної професії, її предмету, об'єктів, системи професійних завдань, змісту, структури і технології діяльності, об'єктивних професійно-особистісних потреб і освітніх можливостей тих, хто навчається. На рівні навчального матеріалу, призначеного для засвоєння і зафіксованих у навчальних підручниках, посібниках, методичних рекомендаціях, курсах лекцій тощо вказуються конкретні професійні компетенції, які повинні бути сформовані в цьому навчальному предметі.

На суб'єктивно-особистісному рівні здійснюється професійно-особистісна рефлексія, проектування своїх освітніх маршрутів – індивідуальних освітніх програм самими студентами. На цьому рівні відбувається трансформація загального змісту професійної освіти студентів у їх суб'єктивно-особистісний зміст [2, с. 4 – 5].

Цікавим є дослідження В. Дубінецького, який переконує, що першочергове значення у професійній підготовці спеціалістів має зміст навчання, який пропонується для засвоєння. Зазначений фактор суттєво впливає на перебіг процесу формування знань, умінь та навичок у майбутніх фахівців [3, с. 52]. Безумовно, в процесі навчання у ВНЗ професійна підготовка студентів поетапно наповнюється різним змістом. На початковому етапі провідним є моральний компонент у навчальній діяльності студентів, а головним у професійній мотивації – інтерес. На другому етапі необхідне формування ієрархії мотивів навчально-професійної діяльності, коли

відбувається переростання початкового пізнавального інтересу в професійний інтерес до конкретного виду діяльності. На наступному, третьому, етапі вузловим є практичне залучення студентів до професійної діяльності, до якого входять загальні знання про професії в даній галузі; базові або спеціальні знання, уміння й навички; попередній досвід виконання професійних практичних завдань і мінімально необхідний досвід праці за обраною спеціальністю, що набувається під час відповідного професійного навчання. Так, залучення студентів до професійної діяльності може сприяти розвитку такого інтегрального особистісного новоутворення, що включає стійке прагнення до праці в даній галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних якостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування людини в цій галузі.

Таким чином, під змістом професійної підготовки студентів економічних спеціальностей будемо розуміти педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану і зафіксовану в стандартах, навчальних планах і робочих програмах наукову інформацію у згорнутому вигляді про економічні відносини в суспільстві, яка визначає зміст навчальної діяльності студентів з метою опанування компонентами професійної діяльності у економічній сфері та формування необхідних професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця економічного профілю.

Згідно з освітньо-професійною програмою відповідного напрямку підготовки [4], професійна підготовка здійснюється під час вивчення наступних дисциплін: філософія, культурологія, психологія і педагогіка, фізичне виховання, українська мова, іноземна мова, правознавство, політологія, історія України, соціологія, безпека життєдіяльності, університетська освіта (цикл гуманітарної підготовки, загальний для всіх спеціальностей); політична економія, мікро- та макроекономіка, історія економіки та економічної думки, математика, економіко-математичне моделювання, економічна кібернетика, статистика, економіка підприємства, менеджмент, маркетинг, гроші та кредит, фінанси, бухгалтерський облік, економіка праці і соціально-трудова відносини, міжнародна економіка, національна економіка, регіональна економіка (цикл природничо-наукової та загальноекономічної підготовки, єдиний для всіх спеціальностей); бюджетна система, місцеві фінанси, соціальне страхування, фінансовий аналіз, податкова система, страхові послуги, фінансова діяльність суб'єктів підприємництва (цикл професійної підготовки для спеціальності «Фінанси»); інфраструктура товарного ринку, логістика, маркетингова товарна політика, промисловий маркетинг, маркетингова цінова політика, маркетингові дослідження, маркетингова політика комунікацій (цикл професійної підготовки для спеціальності «Маркетинг») [4, с. 15 – 21]. Для підготовки майбутніх фінансистів та маркетологів виділяється 240 кредитів (8640 год.), з яких 60 кредитів (2160 год.) – це дисципліни гуманітарної підготовки, 120 кредитів (4320

год.) – цикл природничо-наукової та загально-економічної підготовки, 60 кредитів (2160 год.) – дисципліни професійної підготовки.

Отже, вища економічна освіта охоплює чотири блоки дисциплін, які формують сучасний світогляд і зумовлюють потребу в постійному оновленні соціально-економічних знань, умінь, навичок: гуманітарний, природничо-науковий, загально-економічний і блок дисциплін професійної підготовки. Дисципліни, що входять в названі блоки, забезпечують комплексне багатоаспектне вивчення закономірностей економічної сфери суспільства. Н. В. Ткаленко і В. В. Федорченко [5] зазначають, що формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не тільки систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків «людина – суспільство – природа – економіка». До теоретичних компонентів навчання належить світогляд і вміння творчо мислити, які створюють підґрунтя економічно доцільних і водночас соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь. Практичні компоненти економічно освіченої людини становлять мотивацію та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового та іншого забезпечення організаційно-економічних і управлінських процесів; розвивати особистісний і колективний потенціал економічної діяльності на засадах соціального партнерства і соціальної відповідальності [5, с. 32]. Таким чином, професійна підготовка сучасних економістів передбачає розуміння ними закономірностей формування та розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікрорівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних та інших суспільних процесів.

З метою організації ефективної професійної підготовки студентів економічних спеціальностей Г.Ковальчук [6] пропонує такі напрямки роботи зі студентами: забезпечення студентів теоретичними знаннями, необхідними для професійної діяльності в сучасних соціально-економічних умовах та достатніми для розвитку мотивів до практичної діяльності; забезпечення розвитку професійно-важливих умінь і якостей майбутнього фахівця через відповідну організацію навчально-виховної діяльності студентів, яка потребує активного прояву особистісних якостей тих, хто навчається; забезпечення становлення їхнього мінімально необхідного досвіду практичної діяльності та формування потреб у професійному самовдосконаленні [6, с. 80 – 81].

Аналіз різних авторських думок на зазначену проблему визначає потребу пошуку нових підходів і теоретичного обґрунтування системи професійної підготовки студентів-економістів та її змісту. За дослідженням Н. Сидорчук [7], систему професійної підготовки можна представити у вигляді теоретичної багаторівневої конструкції, що складається з елементів, які взаємодіють між

собою та із зовнішнім середовищем. Викладене вище дає можливість представити загальну характеристику такої системи на основі виділення оболонок (підсистем) чотирьох рівнів: зовнішньої, або соціальної; загальної, або горизонтальної; внутрішньої, або структурно-змістової; локальної, або прикладної.

1. Зовнішня (соціальна) відображає характер соціального середовища, соціальних умов, які ґрунтуються на багатовимірності та багатоваріантності історичного розвитку, його альтернативності, з одного боку, і безповоротності еволюційного руху – з іншого. Саме вона визначає наповнення горизонтальної і локальної складових цілісної системи.

2. Загальна (горизонтальна) визначає цілісність реалізації професійної підготовки у межах одного навчального закладу на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згрупованої системи елементів, які пов'язані між собою механізмом обміну сигналами (вхідними і вихідними).

3. Внутрішня (структурно-змістова) – дає цілісне структурно-теоретичне уявлення про підсистеми горизонтальної оболонки (вивчення предметів економічного циклу), науково-дослідна робота, виробнича практика, самоосвіта тощо.

4. Локальна (прикладна) є найбільш простою системою стосовно попередніх оболонок, має практичний характер, відображає найчастіше конкретні авторські системи з їх індивідуальними особливостями.

Н. Сидорчук вважає, що реалізація завдань впровадження системи професійної підготовки студентів університетів, поставлених на соціальному рівні (зовнішня оболонка), вимагає внесення змін у структурні елементи оболонок нижніх рівнів серед яких особливе місце займає загальна (горизонтальна) складова, що, на нашу думку, й відповідає за корекцію змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей [7, с. 46 – 48].

Таким чином, конкурентоспроможність майбутнього економіста значною мірою залежить від якості оволодіння сучасними економічними знаннями, ступеня економічної та інформаційної культури, уміння мислити і діяти в категоріальній системі ринкової економіки. Він повинен знати основні категорії економічної науки, теоретичні основи і закономірності функціонування економіки; розуміти механізми і принципи прийняття й реалізації економічних та управлінських рішень на мікро- і макрорівнях. Це дозволяє констатувати, що викладачі економічних університетів більшу увагу повинні віділяти змісту професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, котрий можна визначити як педагогічно обґрунтовану, логічно впорядковану і зафіксовану в стандартах, навчальних планах і робочих програмах наукову інформацію у згорнутому вигляді про економічні відносини в суспільстві, яка визначає зміст навчальної діяльності студентів з метою опанування компонентами професійної

діяльності у економічній сфері та формування необхідних професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця економічного профілю.

Література

1. Енциклопедія освіти / АПН України / За ред. Кременя В. Г. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Головань М. С. Теоретичні основи формування змісту професійної освіти майбутнього фахівця фінансового профілю / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. ст. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2012. – Вип. 36 . – Ч. 1. – С. 3 – 10.
3. Дубінецький В. В. Аналіз змісту та структури процесу підготовки спеціалістів на сучасному етапі / В. В. Дубінецький // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – 2013. – Вип. 2. – С. 48 – 57.
4. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальностями напряму 0501 «Економіка і підприємництво» : офіційне видання / А. Ф. Павленко та ін. – К. : Аспект-Поліграф, 2006. – 126 с.
5. Ткаленко Н. В. Проблеми підготовки сучасних економістів у системі вищої освіти України / Н. В. Ткаленко, В. В. Федорченко // Науковий вісник Чернігівського державного інституту економіки і управління : зб. наук. пр. Серія 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 3. – С. 31 – 35.
6. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.
7. Сидорчук Н. Г. Університетська педагогічна освіта в контексті євроінтеграційних процесів / Н. Г. Сидорчук // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка : наук. журн. ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, М-во освіти і науки України. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, . – 2007. – № 33. – С. 45 – 49.

Voronova Svitlana, Odessa Regional Advanced Training Institute for Teachers, senior teacher, Candidate of pedagogic sciences

Some leadership aspects in educational manager's work with public organizations

Abstract: The article covers some leadership aspects in educational manager's work with public organizations. The publication presents such definitions as «management» and «leadership», qualities of successful leader.

Keywords: educational manager, public organization, management, leadership, partnership.

Воронова Світлана, Одеський обласний інститут удосконалення вчителів, старший викладач, кандидат педагогічних наук

Деякі аспекти лідерства в діяльності менеджера освіти з громадськими організаціями

Анотація: Стаття присвячена деяким аспектам лідерства в діяльності менеджера освіти з громадськими організаціями. В публікації розглядаються поняття «управління» та «лідерство», якості успішного лідера.

Ключові слова: менеджер освіти, громадська організація, управління, лідерство, партнерство.

Громадські організації відіграють важливу роль у будь-якому демократичному суспільстві. Їхня кількість та якість роботи є еталоном розвитку суспільства. Партнерство закладів освіти з громадськими організаціями стає актуальним під час реалізації державно-громадського управління в освіті. Партнерство відкриває можливості для залучення інвестицій у розвиток школи, активізації людських ресурсів, покращення іміджу закладу освіти, зміцнення соціальної стабільності та реалізації інтересів всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Результативність такої діяльності у великій мірі залежить від особистості менеджера освіти, від його готовності вчитись та навчати, сприймати прогресивні ідеї та змінюватись, від чіткого розуміння своєї місії в закладі освіти – місії керівника чи лідера організації.

В межах дослідження нами вивчались праці, в яких було розглянуто такі питання, як: аспекти лідерології (Р. Такер, Дж. Пейдж, Б. Келлерман та ін.), якості лідера (К. Берд та ін.); стилі лідерства (К. Левін, Л. Уманський, Б. Паригін та ін.), типи лідерської поведінки (Б. Рассел, Ю. Дженнінгс, Г. Лебон, М. Вебер, Дж. Барбер, Р. Такер, М. Грушевський, Л. Уманський, А. Джорж, У. Стоун, М. Кетс де Врис); проблеми лідерства в шкільному колективі (В. Татенко, С. Аліфінов, Г. Ложкин, М. Шимановський та ін.); управління школою (В. Бегей, В. Бондар, Б. Жебровський, В. Маслов, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, І. Лікарчук, Н. Островерхова, В. Олійник, В. Пікельна, Т. Сорочан, Є. Хриков); державно-громадське управління закладом освіти (М. Голобородова, І. Довбиш, Г. Єльнікова, В. Ключник, Т. Шамова, Н. Яременко); проблеми вкладу школи у процес розвитку громади (Р. Баркер, Дж. Екмен, В. Крейг); теоретичні основи благодійності (Р. Апресян, Дж. Бредлі, В. Гер'є, М. Дмитрієв, Є. Краснопоров, А. Лінденмайєр, П. Лофарг, Д'Оссонвіль, Д. Ренсел, Е. Мюнстерберг, Г. Шмоллер); співпраця школи з сім'ями учнів та місцевими громадами (Дж. Епштайн, Ф. Ван Вурхіс, К. Вогель, Д. Давієс, Н. Дженсорн, Б. Саймон, М. Дж. Сандерс). Проте, аспектам лідерства в діяльності менеджера освіти з громадськими організаціями приділено не достатньо уваги.

У зв'язку з цим мета статті – порівняти характеристики управління та лідерства в діяльності менеджера освіти з громадськими організаціями.

В умовах державно-громадського управління закладами освіти актуалізуються питання спільної діяльності менеджера освіти з громадськими організаціями. Перш ніж розглянути питання управління та лідерства в діяльності менеджера освіти слід визначитися з даними поняттями.

Наявність великої кількості визначень поняття «управління» вказує на те, що немає ясності відносно його застосування. Ми вважаємо вірною позицію Г. Атаманчука, який вказує, що управління починається тоді, коли в яких-небудь взаємозв'язках, стосунках, явищах, процесах присутній свідомий початок, інтерес і зання, цілі і воля, енергія і дії людини [1, с. 41]. Без свідомої, цілепокладаючої діяльності людини управління не можливе. Тому, ми визначаємо управління як вид діяльності, предметом якої є функціонування інших людей і метою якої є розвиток об'єкта управління.

Лідерство – це процес впливу на групу людей з метою забезпечення розвитку організації у визначеному напрямку відповідно до її місії [2, с. 94]. Лідерство згуртовує спільні зусилля людей протягом значного часу для реалізації загальної мети. Лідерство є специфічним типом управлінської взаємодії, що заснований на найефективнішому поєднанні різних джерел влади і спрямований на заохочення людей до досягнення загальних цілей. З одного боку, лідерство розглядається як наявність певного набору якостей, які приписуються тим, хто успішно впливає на інших, з іншого боку, лідерство – це процес наполегливої діяльності у напрямі досягнення групою або організацією своїх цілей.

Слід зазначити, що лідерство не вичерпує й не замінює процес управління, а доповнює його в тих випадках, коли традиційні методи управління не дають високих результатів і змоги ефективно досягати поставленої мети. Існує певна відмінність між управлінням і лідерством, а саме: управління – це розумовий та фізичний процес, який призводить до того, що підлеглі виконують офіційно визначені менеджером освіти доручення і розв'язують певні задачі; лідерство – процес, за допомогою якого менеджер освіти впливає на поведінку інших членів групи. Отже, керівником (менеджером освіти) називатимемо людину, що має офіційно делеговані їй права і повноваження для впливу на поведінку підлеглих їй людей, а лідером – людину, що здобула це право завдяки особистим якостям.

Менеджер освіти повинен шукати продуктивні зв'язки з різноманітними громадськими організаціями, піклувальними радами, меценатами, благодійними організаціями і фондами, засобами масової інформації, чия діяльність органічно переплетена зі стратегічними установками закладу освіти з питань навчання та виховання учнів, удосконалення форм і методів роботи, інвестування і реалізації проектів. Отже, під громадською організацією ми розуміємо організацію, що створюється за ініціативи і на основі вільного волевиявлення дорослих або дітей, яка не є безпосереднім структурним підрозділом державного закладу, але може функціонувати на його базі і за його підтримки (зокрема, матеріально-фінансової), і не ставить своєю статутною метою отримання прибутку і розподілу його між членами організації.

У процесі спільної діяльності з громадськими організаціями до менеджера освіти висуваються нові вимоги, а саме: вміння бачити проблеми та творчо їх вирішувати, швидко реагувати на зміни, ситуації та пошук нових рішень, прогноз і планування діяльності, бути професіоналом своєї справи, вміння вести за собою колектив. Тобто, людина, яка керує закладом освіти, повинна бути кращою в усіх відношеннях, як фахівець та менеджер.

Для перевірки достовірності наших тверджень було здійснено соціологічне дослідження «Визначення управлінських та лідерських якостей менеджерів освіти та керівників громадських організацій під час їхньої спільної діяльності». У дослідженні брали участь менеджери освіти (84 респонденти) та керівники громадських організацій (75 респондентів).

Серед опитаних менеджерів освіти 75% вважає, що лідер – це такий, який уміє пристосувати свій стиль і методи діяльності до конкретних умов, що змінюються; 66% керівників громадських організацій – лідером може бути лише та особа, яка користується авторитетом серед оточення, виправдовує їхню довіру.

Більшість респондентів розрізняють поняття «лідер» і «менеджер». Різниця між лідером та менеджером полягає у використанні джерел їх влади – право менеджера здійснювати управління впливає з організаційної структури, а право бути лідером впливає з власних якостей особи.

Під час порівняльної характеристики лідера і менеджера респонденти визначили, що лідер здійснює іновації, оригінал, розвиває, орієнтований на людей, викликає довіру, має довгострокову перспективу, дивиться вперед, створює, забезпечує status quo, має індивідуальність, робить правильне діло; менеджер – адмініструє, копіює, підтримує, орієнтований на систему і структуру, покладається на контроль, має короткострокову перспективу, дивиться підсумкові дані, приймає status quo, робить діло правильно.

Майже всі респонденти відмітили, що ключовим моментом під час виконання своїх функцій є мотивація інших. Недостатньо лише системи покарань та винагород. Однією з засад успішної мотивації є розпізнавання індивідуальних потреб членів організації та створення механізмів реалізації цих потреб.

Респонденти визначили якості, що допомагають стати успішним лідером:

- спроможність управляти собою (повною мірою використовувати свій час, енергію; уміння переборювати труднощі, виходити із стресових ситуацій, піклування про накопичення сил та енергії);
- наявність чітких особистих цілей (наявність цілей, сумісних з умовами спілкування й діяльності; розуміння реальності поставлених цілей і оцінка просування до них);
- уміння вирішувати проблеми (вміння розрізнити у проблемі головне і другорядне, оцінити варіанти розв'язання проблеми, прогнозувати наслідки після ухвалення рішення проблеми, прогнозувати наслідки після ухвалення рішення, визначити необхідні ресурси для розв'язання проблеми);
- творчий підхід до організації людей (пошук нестандартних підходів до рішення управлінських проблем, вміння генерувати ідеї, прагнення до нововведень).

Менеджери освіти (МО) та керівники громадських організацій (КГО) визначили риси особистості лідера: впевненість у собі (76% – МО, 82% – КГО); вміння встановлювати гарні особисті стосунки (35% – МО, 54% – КГО); спроможність переконувати (40% – МО, 31% – КГО); вміння слухати інших (24% – МО, 16 – КГО). Також було визначено риси, що необхідні для організаторської діяльності: вміння підібрати і розставити людей, скласти план і включити людей у його виконання (94% – МО, 88% – КГО); стимулювати роботу співробітників, тактовно здійснювати контроль за їхньою роботою (66% – МО, 81% – КГО).

Майже всі учасники опитування відмітили, що лідер повинен розуміти важливість згуртованості колективу, спроможність перебороти обмеження, що перешкоджають ефективній роботі колективу; лідер аналізує розвиток групи і шукає шляхи її розвитку.

Респонденти визначили такі правила, яких повинен дотримуватися лідер під час організаційної роботи:

- визначити мету та що необхідно зробити;
- визначити шляхи для найкращого досягнення мети;

- поділити весь обсяг роботи на частини;
- скласти план виконання;
- порадитись з фахівцями;
- підібрати помічників, виконавців;
- розподілити обов'язки;
- пояснити, що саме потрібно зробити;
- скоординувати роботу з іншими організаторами та організаціями;
- координувати хід роботи, вносити зміни за потребою;
- провести саму справу на найвищому рівні;
- проаналізувати роботу, підвести підсумки.

Для продуктивної спільної роботи респонденти визначили наявність таких звичок ефективних у розвитку лідерства : бути активними; покладатися на розум; завжди думати про те, як перемогти; спочатку намагатися зрозуміти самому, а потім бути зрозумілим – тобто, щоб інші зрозуміли вас; творча співдружність та співпраця, колективне розв'язання проблем; дисципліна.

Серед проблем, що виникають під час спільної діяльності менеджерів освіти з керівниками громадських організацій найчастіше, респонденти назвали такі:

1) недостатня врегульованість питань фінансового забезпечення громадських організацій та закладів освіти:

– відсутня податкова стимуляція потенційних донорів та меценатів для громадських організацій та закладів освіти, проблематичність отримання пожертв від юридичних осіб (27%);

– загальні скарги на обмежені можливості фінансування, недосконалість законодавства у сфері фінансування діяльності громадських організацій та закладів освіти (35%);

– проблеми надання платних соціальних послуг без втрати статусу неприбутковості (16%);

– відсутність фінансування з боку держави, неможливість участі в реалізації державних програм на місцевому рівні за рахунок бюджетних коштів (19%);

– відсутність ліцензійних умов для громадських організацій – надавачів соціальних послуг (8%);

– відсутність спрощеної системи оподаткування та звітності для громадських організацій, важка бухгалтерія (42%);

2) відносини громадських організацій із закладами освіти:

– лише декларативна підтримка державою сектору громадських організацій, немає державної програми підтримки розвитку громадського сектору (44%);

– відсутність механізмів співпраці громадських організацій з закладами освіти (68%);

– неінформованість менеджерів освіти про існування та діяльність громадських організацій у певному регіоні (38%);

– небажання керівників громадських організацій співпрацювати із закладами освіти (22%).

За результатами опитування ми дійшли висновку, що лідер – перш за все творча людина, що знаходиться в пошуку інновацій, але його значення максимально зростає, як тільки лідер знаходить свою команду. Лідерство, як і управління є якостями, де значну роль відіграють не функціональність, не знання і не досвід управління менеджера освіти, а його поведінка, спрямована на розвиток людських ресурсів і добробут закладу освіти, на співпрацю з громадськими організаціями а також наявність гнучкого і творчого способу мислення. Сучасний менеджер освіти повинен адаптувати свій стиль управління та набір лідерських якостей для конкретної ситуації, оскільки найефективніші керівники – це ті, хто вміють поводити себе по-різному – залежно від вимог реальності.

Список літератури:

1. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : курс лекций. Москва, 2006. – 584 с.
2. Шекшня С. В. Управление персоналом современной организации. Москва, 1997. – 336 с.

*Savchyn Myroslav, Drohobych pedagogical university,
Professor, Doctor of Psychology Sciences*

Fundamental spiritual abilities of a personality

Abstract: Fundamental spiritual abilities of a personality to believe, to love, to do good and to struggle with evil, to create freedom and responsibility determining the human spiritual potential are characterized.

Keywords: responsibility, belief, goodness, spiritual abilities, human spiritual potential, love, evil, freedom.

*Савчин Мирослав, Дрогобицький педагогічний університет,
професор, доктор психологічних наук*

Фундаментальні духовні здатності особистості

Анотація: Охарактеризовано фундаментальні духовні здатності особистості вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу і відповідальність, які сукупно визначають духовний потенціал людини.

Ключові слова: відповідальність, віра, добро, духовні здатності, духовний потенціал людини, любов, зло, свобода.

Аналіз автентичної духовності та духовної сфери особистості в контексті духовної парадигми психології [2;3;5;7-11] дозволив виділити фундаментальні здатності, в яких виявляється духовна природа людини. До них віднесені такі здатності: 1) вірити; 2) любити; 3) творити добро і боротися зі злом; 4) творити свободу та відповідальність.

Здатність вірити. За своєю суттю віра – це згода нашого розуму на істину, навіяну нам „згори”, коли людина пізнає вічні факти та вічні істини буття. Віра – це упевненість у речах невидимих (ап.Павло). Людина вірить у безсмертя душі, її вічне життя, незнищенність творінь людського духу, у розвиток і збагачення духовного життя. Онтологічними проявами трансцендентної віри в Бога є: 1) діалог людини з Богом під-час молитви, літургії, сповіді; 2) відкриття людиною Бога в собі („зустріч” з Іншим, звернення до Іншого, прийняття Його як „шляху істини та автентичного життя”); 3) любов до Бога і бажання цілковитої єдності з Ним, дологічне (позалогічне, надлогічне) волевиявлення; 4) обожнення людини (оволодіння духовними чеснотами).

Здатність любити. Любов — єдинопродуктивна, правильна і розумна основа людських стосунків (Е Фромм). У ній людина знаходить своє справжнє Я, реалізує свою істинну природу[1;2;3;5;6;7;9;]. Тільки в любові відбувається гармонійний зв'язок людини зі світом, бо її власна цілісність, індивідуальність повністю зберігається, не руйнується конвульсивними реакціями. Любов - царська дорога до іншої людини.

Духовна любов має три ознаки: вона всеосяжна, вічна, рівна до всіх, людина відмовляється від ствердження власної абсолютності, вихід із себе, визнання центру в Іншому. Лише духовна любов може любити тих, хто нас скривдив, щиро радіти і дякувати Господові за успіх того, хто нас образив. Примирення з ворогами, опонентами, недругами — не тільки примирення між людьми, а й внутрішнє синергетичне єднання сил особистості, до цього часу відштовхуваних. Любові не існує поза свободою, навпаки, справжнє значення свободи усвідомлюється лише в любові.

Здатність творити добро для себе, для рідних, для загального блага та боротися зі злом. Необхідність творити людиною добро зумовлено основною суперечністю світу – протиставлення добра і зла, любові та ненависті, вічного (живого) й минулого (смертного) [2;3;6]. Справжнє творення добра – це жертвування чимось своїм: добробутом, комфортом, відкладанням виконання своїх справ на пізніше, жертвування сном, спокоєм тощо. Творення людиною добра сповнює її духовним здоров'ям, породжує нову реальність, в якій гармонійно поєднано земне й небесне.

Творення добра невіддільне від боротьби зі злом. Складність цього завдання для людини зумовлена складним змішанням добра і зла. Зло – навмисне, свідоме заподіяння іншому шкоди, страждань. Воно породжує негативні стани людини і забирає сили, отримуючи в інших людей негативну оцінку та осуд. Головна суперечність в житті людини полягає в тому, що ми не можемо жити без добра, і одночасно постійно не можемо жити у злагоді з ним. Проста наявність зла вже викликає в неї страждання і огиду та змушує її щиро благодіяти. За своєю суттю зло – це страждання, позбавлення себе справжніх задовольень та свободи, переживань моральної провини.

Для пересічної людини складною, а інколи не розв'язаною, є духовна, моральна та чисто психологічна проблема любові до ворогів. Справді духовна особистість веде постійну боротьбу з лиходіями не як з особистими ворогами, а як з ворогами справи Божої на землі. Чим менше особистої ворожості в душі і чим більше людина внутрішньо пробачила своїх особистих ворогів, з якими вона веде боротьбу, тим ця боротьба буде духовно гіднішою і життєво доцільнішою.

Виділено умови духовної допустимості зовнішнього активного опору злу, навіть з допомогою фізичної дії: 1) наявність справжнього зла, а не подоби його чи тіні, не примари, не зовнішнього "лиха" і "страждання", не помилки, не слабкості, не хвороби нещасного страждальця; 2) автентичне (адекватне)

сприйняття людиною зла, що творить зловмисник, але не його прийняття. Для цього треба володіти спокійним серцем та світлим розумом; 3) наявність у душі суб'єкта протидії злу справжньої любові до добра та ненависті до зла. Справжній опір злу не зводиться до його осуду і не завершується простим його запереченням. Воно ставить людину перед питанням про життя і смерть, вимагаючи від неї відповіді: чи варто їй жити за наявності зла. Постає проблема – як сама людина буде жити після того, як не буде цієї перемоги над злом; 4) наявність в душі суб'єкта стійкої волі покращувати світ, боротися зі злом. Здоровий дух не може не брати участь на стороні добра. Він не може не любити, не вирішувати і не напружуватися, сприяючи добру і перешкоджаючи злу 5) проблема опору злу з допомогою зовнішньої дії виникає і правильно ставиться тільки тоді, якщо внутрішня самонастанова і психічне змушування (прохання, переконання, молитва за нього) виявляються безсилими утримати іншого від злодіяння.

Отже, боротьба зі злом – це велике випробування для людини, в якому загартовується і мудрішає її дух. Зрозуміло, що для духовно слабкої людини таке випробування може перетворитися на непосильну спокусу, що призводить її до покірності злу. Якщо творення добра – це ствердження живого і справді вільного буття, то творення зла – заперечення духу і творення небуття. Духовне діяння не віднімає сили, а, навпаки, відновлює їх, високо підносить людину. Причина добра – це живе знання, причина зла – незнання. Корінь і початок зла залежить від вільного вибору людини. Зло спотворює людину як образ Творця. Добро завжди пов'язане з любов'ю, жертвою, нетлінною свободою та автентичною відповідальністю. Навпаки, зло – це нелюбов, роз'єднаність, це не жертва, а вигода, егоїзм, себелюбство, це тлінна свобода вибору без особистої відповідальності. Здатність творити добро невіддільна від здатності любити.

Творення свободи та відповідальності. Традиційні трактування свободи як усвідомленої необхідності, свободи вибору є обмеженими. Свобода як вибір відразу обмежує і не залишає для людини простору вільного діяння. Людина – вільна істота лише в плані адаптації до умов існування: свобода – ніщо інше як усвідомлена і прийнята необхідність.

У філософії[1;4] констатується, що свобода як усвідомлена необхідність має два аспекти – зовнішню і внутрішню необхідності – виконання свідомо узятото на себе обов'язку (насамперед обов'язку перед вищими цінностями). Але важливо відрізнити виконання обов'язку, свідомо узятото на себе внутрішньо вільною і відповідальною особистістю, від поведінки, зумовленої конформізмом, підпорядкуванням, навіюванням, моральним тиском, страхом покарання чи осуду. Людина часто прагне до формальної, пустої, безпредметної свободи.

Від людини залежить, як вона використовуватиме свою свободу. Свобода тільки заради свободи веде до відсутності будь-яких обов'язків і зобов'язань, що

в результаті породжує відчуття порожнечі. Поставши наодинці зі своєю свободою без внутрішніх орієнтирів (духовних, моральних, соціальних та психологічних цінностей та ідеалів) для прийняття рішень, людина переживає тривогу і страх, бо потрапляє у владу сліпого випадку, стає заручником обставин. Одночасно існує й інша небезпека: людина може розгубитися серед різноманіття інтересів та можливостей і стати безпорадною перед важкою проблемою вибору.

Коли ж людина хоче якнайкраще використовувати свою свободу, вона віддає її в обмін на сенс ситуації — відмовляється від свободи, роблячи вибір на користь сенсу [9], стає віжповідальною. Завдяки цьому порожнеча «свободи від» перетворюється на повноту «буття для». Негативний аспект замінюється позитивним: свобода наповнюється сенсом, яким є відповідальність.

Бути справді вільним — значить діяти відповідно до власного буття, до своєї природи, не йти за зовнішніми, минуцями, швидкоплинними імпульсами. Свобода особистості — це її самоподолання як необхідності, що творить себе, протиставлення її собі і подолання цієї даності.

Для людини справжньою свободою є свобода трансцендентної природи. Володіти автентичною свободою — означає бути образом і подобою Бога, синергетично поєднувати протилежні теоденції внутрішнього світу та життя. Існують три принципово різних, відмінних одна від одної, хоча природно взаємопов'язані типи свободи. По-перше, це свобода волі як властивість людини, завдяки якій вона може визначати свою позицію щодо добра і зла, наскільки вона їх бачить. По-друге, це свобода дій, реалізація у своєму житті добра чи зла. Одна справа, що я орієнтуюся в посталому переді мною добром і злом, визначаю своє ставлення, роблю вибір щодо добра і зла, і абсолютно інша справа, коли я цей вибір хочу здійснити у практичному житті. Особистість глибоко вірить у необхідність дотримання справедливості. Люди завжди були згодні в тому, що не слід ставити на перше місце самого себе. Егоїзм ніколи і ніде не вважався позитивною якістю. Кожна людина відчуває на собі сильний тиск цього закону, правила, що не в змозі пережити, що хтось порушує його. Вона намагається покласти відповідальність за порушення на когось або на щось інше. Одночасно, окрема людина не веде себе так, як хотіла б, щоб поводитися інші люди з нею. Для цього вона використовує безліч різних пояснень та оправдань. Так, погану поведінку люди пояснюють втомою, стурбованістю, голодом, нестачею сил і часу, зайнятістю. Навпаки, свою моральну поведінку ми не пояснюємо зовнішніми причинами, а ставимо її виключно в заслугу собі.

По-третє, це духовна свобода, як влада людини над самою собою, причому не просто влада над самою собою, не просто сила волі, не стоїчна позиція, а володіння станом безпристрасності, коли людина не грішить, вміє утримуватися від гріха. Онтологічною суттю трансцендентної свободи є її неза-

лежність від необхідності та свободи вибору. Отже, найбільша свобода – не бути здатним грішити, бути безпристрасним.

Найгостріше проблема свободи вибору постає перед людиною із суперечливими схильностями. Звичайна людина має свободу в її нижчій формі — свободі вибору між добром і злом, вона знає про свободу, але часто не знає і не має свободи. Людина як творець свободи і відповідальності повинна актуалізувати істинно потенційний сенс свого життя, який швидше можна знайти у світі, ніж усередині неї, ніж всередині своєї психіки. Цей сенс життя безумовний, адже охоплює навіть потенційний сенс страждання.

Отже, свобода людини полягає в тому, щоб: а) стати повноцінно розвиненою, духовною особистістю і припинити жити відповідно до зовнішніх принципів; б) здійснювати трансцендентацію, виходячи за межі себе, бути собою, відповідати за свій вибір перед собою.

Системний аналіз фундаментальних духовних здатностей особистості[9] дозволив дати визначення духовного потенціалу людини як сукупності її духовних, душевних (психічних) і фізичних сил та властивостей, що визначають її стосунки з Богом, людьми і світом та її життям. Людина з високим духовним потенціалом: 1) володіє догматичною свідомістю, в якій синергетично поєднано, з одного боку, живе знання Бога та вічності і, з другого, предметне знання світу цього. Її чистий розум просвітлений променями безпристрасного ума. Основним сенсом її життя є вдосконалення себе і світу. Вона постійно перебуває у пам'яті Божій, у її самосвідомості домінує зверненість до Бога, а не саму себе чи світ. У неї збігається особиста свобода та необхідність, яка полягає в реалізації Промислу Божого щодо людини та світу. Над нею не царює смерть і час. Вона прагне мати смиренне тіло, безпристрасну душу. У молитві, пості, смиренності, каятті, долає плоть (тлінність тіла і пристрастність душі) як все те, що перешкоджає дії в її душі Святого Духа; 2) постійно переживає реальність трансцендентного, містичну єдність з Божественною Благодаттю та духовні стани трансцендентної любові, свободи, стани безмовності, безпристрасності, правдивої чесноти, смирення та ін. 3) її життя спрямоване на перебування у пам'яті Божій, перетворення його з тлінного у нетлінне, а її активність спрямована на вдосконалення себе, на творення добра для інших людей та поліпшення світу, втілення у світське життя віри, любові, свободи та відподалності. Вона безпристрасно бореться зі злом на землі.

Усі виділені духовні здатності особистості перебувають у синергетичній взаємозумовленості та взаємозалежності. Врахування зазначених здатностей у психологічній практиці суттєво підвищує її ефективність, а у освітній діяльності виступає орієнтиром у процесі соціалізації дитини, підлітка, юнака та дорослого. Духовні здатності є фундаментальною умовою повноцінного функціонування усіх сфер суспільного життя.

Література:

1. Андреев Д.А. Роза Мира. — М. : Редакция журнала „Урания”. -1998. — 608с.
2. Євдокимов Павло. Незбагненна Божа любов. / Пер. з франц. . — К.: ДУХ і ЛІТЕРА, 2004, 2004. — 132 с.
3. Катрій Ю. ЧСВВ. Перлини Східних отців /2-е вид., доп.. — Львів: Місіонар, 1998. — 344 с.
4. Лейбниц Г.В.Сочинение в 4-х томах. — Т.1: Пер. с нем. — М.: Мысль, 1982.- 636 с.
5. Матюша І. К. Духовність та її виховання у старшокласників / І. К. Матюша // Психологія та педагогіка. — 1998. — № 3. — С.164—170., 50—51.
6. Паїсій Святогорець: З болем та любов'ю про сучасну людину. Т.1. — Львів, „Атлас”, 2006. — 381 с.
7. Протопресвітер А.Шмеман. Євхаристія Таинства Царства. Второе изд. — М. Полоннин. — 304 с.
8. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія / Мирослав Савчин. — К. : Академвидав, 2013. —224 с. — (Серія «Монограф»).
9. Савчин М.В. Духовний потенціал людини: монографія / М. В. Савчин. — 2-ге вид., переробл. і допов. — Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. — 508 с.
10. Савчин М.В. Методологеми психології : монографія / Мирослав Савчин. — К. : Академвидав, 2013. —224 с. — (Серія «Монограф»).
11. Флоренская Т.О. Диалог как духовно развивающее общение (диалоги-ческие принципы общения в работе учителя) // Учителю об экологии детства / Под ред. В.К.Панова, В.М.Лебедевой. — М.: Наука, 1992. — 136с.
12. Швейцер А. Культура и этика. — М.: Прогресс, 1993. — 343с.
13. Шпідлік Томаш, Гаргано Іночензо. Духовність грецьких і східних отців / Пер. з італ. Я.Приріз, Р.Паранько. — Львів: Свічадо, 2007. — 144 с. (Серія: Логос).

*Tulbasieva Saule Kalidildaevna,
Kazakh National Pedagogical University named after Abai,
The Republic of Kazakhstan*

Theoretical and methodological foundations education in the distance learning

Abstract

The article analyzes the distance learning system, which is based primarily on self-learners getting the required volume and quality required knowledge and at the same time involves the use of a wide range of both traditional and new information technologies.

Keywords: system, distance learning, education, educational activities, educational technology.

*Тулбасиева Сауле Калидилдаевна, к.и.н.,
Казахский Национальный Педагогический университет
имени Абая, Республика Казахстан*

Теоретико-методологические основы образования в системе дистанционного обучения

Аннотация

В статье анализируется система дистанционного обучения, которая базируется на преимущественно самостоятельном получении учащимися необходимого объема и требуемого качества знаний и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий.

Ключевые слова: Система, дистанционное обучение, образования, педагогическая деятельность, технология обучения.

В настоящее время использование дистанционного обучения в учебном процессе образовательных учреждений становится все более и более

популярным. Дистанционное обучение отличается от традиционного, прежде всего, обособленностью обучающихся и большей самостоятельности требуемой от них. Из-за этих особенностей гарантия, что системы дистанционного обучения обеспечат адекватную поддержку и взаимодействие с учащимися, является очень важной. Это может быть обеспечено за счет интенсивного использования компьютерных информационных технологий и телекоммуникационных средств.

Поскольку педагогическая деятельность (педагогическая практика) - это гуманитарная человеческая практика, то, следовательно, способ образования самой практики (деятельности) и может служить основанием для различения практик. Главным слагаемым в любом способе деятельности являются его целеполагание и формообразование [1,3с.]. Общеобразовательная школа с ее традиционной педагогической практикой является государственным учреждением, поэтому цели обучения и воспитания перед педагогами и детьми ставит государство в лице министерства образования. Это означает, что школе предписано сформировать «полезного человека-функцию», и для этого ей вменяются вполне определенные учебные планы, программы, а также формы и методы работы. Сказанное относится и к педагогическому процессу в вузах. В любом государственном учебном заведении нормы и формы педагогической деятельности стандартизированы.

А Система дистанционного обучения - это такая форма обучения, которая базируется на преимущественно самостоятельном получении учащимися необходимого объёма и требуемого качества знаний и одновременно предусматривает использование широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий.

Дистанционное обучение имеет более чем 150-тилетнюю историю. Его появление стало возможным благодаря развитию транспорта и средств связи, стимулировавший промышленной революцией.

Первые заочные школы, так называемые школы по переписке, возникли в Европе (в 1840 году в Великобритании для обучения стенографии и в 1856 году в Германии - для изучения иностранных языков). В США первые дистанционные образовательные курсы были организованы в 1861 году создателем Чикагского Университета - В.Р. Харпером в его бытность ректором теологической семинарии в Чикаго. В Канаде пионером дистанционного образования стал Королевский Университет в Кингстоне, предложивший в 1889 году своим слушателям возможность обучаться по переписке. В последующие годы эта форма обучения получила широкое распространение во многих странах мира. Например, в Китае заочные курсы получили распространение в начале XX века. В Австралии, Канаде и Новой Зеландии в 20-е годы XX века заочные школы, использующие в качестве канала связи почтовые отправления, были взяты на вооружение государственными органами образования для обучения детей, проживающих в отдаленных районах этих стран.

В настоящее время дистанционное обучение, прежде всего, ассоциируется с внедрением в образовательный процесс компьютерных информационных и коммуникационных технологий и развитием электронных средств связи и Интернета.

Современный уровень развития информационных и коммуникационных технологий выводит дистанционное обучение на совершенно иной качественный уровень развития, что позволяет обеспечивать эффект непосредственного общения между преподавателем и обучающимся, всегда являющийся преимуществом и отличительной чертой очного обучения. Новый этап развития дистанционного образования связан с созданием такой формы, которая интегрирует в себе ранее существовавшие системы очного и заочного обучения. В значительной степени именно новые технологические и образовательные возможности инициировали бурное развитие системы дистанционного образования в последние десятилетия [2].

В разработке методологии дистанционного обучения сыграли работы А.А. Ахаяна, В.С. Аванесова, А.А. Андреева посвященные вопросам определения сущности дистанционного обучения и способов его реализации [3].

Большое значение изучению целей и содержания дистанционного обучения в системе профессионального образования уделяется в трудах М. А. Гайдука, И.С. Алексейчука, Ш.А. Амонашвили и др [5].

Вопросам организации учебной деятельности при осуществлении дистанционного обучения посвящены труды многих исследователей: Е.С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петрова Н. Асеева и др [6].

Социальные прогнозы относительно позитивных результатов внедрения дистанционной образовательной технологии для обучения очевидны. В первую очередь, это положительное влияние на решение комплекса социально-экономических проблем различных регионов (стабилизация и рост населения, искоренение безработицы, преступности, наркомании) средствами дистанционно-виртуального образования. Во-вторых, обучение населения на месте проживания и профессиональной деятельности закономерно приводит к ликвидации отставания периферийных районов от их столичных центров в плане свободного доступа к образованию, информации и культурным достижениям человеческой цивилизации. Как видим, рассмотренный аспект проблемы дистанционного образования придает этой форме обучения социальную значимость и хорошую перспективу.

Мировоззренческий аспект развития дистанционной формы обучения связан с необходимостью смены стереотипного взгляда на образование как на устоявшуюся неизменную систему. В современной науке мы все чаще слышим призывы к пересмотру прошлых парадигм и утверждению нового, постнеклассического образа научности. Смена парадоксального взгляда на образование и его формы, как и на науку в целом, - процесс очень болезненный.

Мы являемся свидетелями процесса распространения в современной школе идей демократизма, плюрализма, автономности и академической свободы. Данные принципы для образования уже не плод всенародной фантазии, так как они закреплены в законе об образовании. Эти мировоззренческие идеи четко и однозначно отражают объективные потребности в применении разнообразных форм обучения. Можно с удовлетворением констатировать, что в целом развитие дистанционного образования происходит в русле этих принципов.

Литература:

1. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, 2002, С. 3.
2. Гончарова З. Педагогические условия использования дистанционного обучения в преподавании математических дисциплин в высшей школе. Автореферат. Барнаул. 2004, 30 с.
3. Ахаян А. .А. Теория и практика становления дистанционного педагогического образования: Дисс.. д-ра пед.наук.- СПб., 2001. - 439 с., Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля: Автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра пед.наук. СПб., 1994. – 50с., Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: Дисс. д-ра пед.наук. - М., 1999.-289 с.
5. Гайдук М. А. Теоретические и методические основы организации профессионального образования в системе дистанционного обучения. Автореферат М., 2006 30 с., Алексейчук И С. Особенности создания систем контроля в высшей школе // Современные проблемы дидактики высшей школы: Сб. избр. тр. Междунар. конф. Донецк: Изд-во ДонГУ, 1997. – 130с., Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического мастерства. Минск, 1990, 341 с.
6. Полат Е.С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования (учебное пособие). М., 272с., Асеев Н., Дудкина Н., Федоров А. Оценка мастерства преподавателя // Высшее образование в России. 2001. № 3. С.41-46.

*Kalashnikova Svetlana, Barnaul Law Institute of Interior of RF,
Candidate of Pedagogical Sciences, the Chair of Foreign Languages,*

Reflective component of Creating Readiness for Professional Self-Actualization of a Russian Higher Educational Institutions' Instructor.

Abstract: This article is devoted to reflective component of creating readiness for professional self-actualization of a Russian Higher Educational Institutions' Instructor. The author examines the peculiarities of the reflective component and displays the results of experimental analysis.

Keywords: reflective component, readiness for professional self-actualization, activity, ability, level, experimental examination,

*Калашникова Светлана, Барнаульский юридический
институт МВД РФ, кандидат педагогических наук,
кафедра иностранных языков*

Рефлексивный компонент формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя высшей школы России

Аннотация: Статья посвящена рефлексивному компоненту готовности к профессиональной самореализации преподавателя высшей школы России. Автор исследует особенности рефлексивного компонента и показывает результаты экспериментальной работы.

Ключевые слова: рефлексивный компонент, готовность к профессиональной самореализации, деятельность, способность, экспериментальная работа.

В период реформирования современного высшего образования России происходит перестройка общественного сознания, переосознание ценностей образования. Ценностным ориентиром образования становится формирование способности к самоопределению, самовоспитанию, самообразованию, самоутверждению в профессиональной деятельности. Образовательная среда должна способствовать обогащению личностно-профессионального

потенциала преподавателя высшей школы России. Важнейшей предпосылкой профессионального становления преподавателя является рефлексия, представляющая профессионально значимое личностное качество, которое неотделимо от процесса педагогической деятельности.

Целью данной работы является выявление особенностей рефлексивного компонента формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя высшей школы России.

Выделяя рефлексивный компонент в структуре готовности к профессиональной самореализации, следует отметить, что рефлексия является формой теоретической деятельности и направлена на осмысление своих собственных действий. «Чтобы осознать свое бытие, необходимо «находиться» вне собственного бытия»; «имеющий сознание человек должен обладать способностью... смотреть на свое бытие со стороны» [2] - такова схема рефлексивной концепции сознания. Рефлексия выступает как средство развития личности человека. Покидая границы индивидуального сознания, личность имеет большие возможности самостоятельно проникнуть в систему межличностной деятельности, дифференцировано оценивая нормы общественного сознания. Рефлексия предполагает выход за пределы индивидуального сознания: признание себя в других, человек смотрит на себя «как бы со стороны», глазами другого человека; при этом происходит процесс удвоенного зеркального взаимоотображения субъектами друг друга. Таким образом, рефлексивные процессы являются неотъемлемой характеристикой всякого межличностного взаимодействия.

Б. Г. Ананьев [1] считает, что рефлексивные процессы тесно связаны с целями жизнедеятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития. Наличие рефлексии способствует самопознанию педагогом профессионально значимых качеств, определяющих его профессиональную компетентность; осознанию как позитивных, так и негативных аспектов своей деятельности, в соотношении с опытом коллег; самооценке имеющихся достижений; планированию направлений саморазвития и его осуществлению. Решение профессиональных проблем происходит на основе субъективных предпочтений, определяющихся системой ценностей и интересов личности, и обусловлено рефлексивными процессами.

На современном этапе правомерно выделить педагогическую рефлексия, к которой в научно-педагогической литературе подходят по-разному. С одной стороны, рефлексия педагога – это переосмысление стереотипов личного педагогического опыта. В этом случае способность к рефлексии может рассматриваться как механизм переосмысления стереотипов сознания, поведения, общения, порождения инноваций в различных аспектах профессиональной деятельности. С другой стороны, рефлексия педагога – это обращенность педагога на самого себя, учет представлений обучаемых о его

деятельности. Кроме того, педагогическую рефлексию понимают как источник знаний педагога, базирующихся на внутреннем субъектном опыте, реализации его профессиональных потребностей и самоотчете о переживаниях сознания и самоанализе.

Рефлексия оказывает значительное влияние на профессиональную самореализацию педагога и проявляется в различных сторонах деятельности:

- содержание профессиональной деятельности управляется педагогической рефлексией, которая сначала вычленяет нормативные характеристики, а затем переносит их в структуру собственной профессиональной деятельности, соотнося ожидаемый и получаемый результат;

- педагогическая рефлексия помогает педагогу соотнести себя, свои возможности, свои действия с требованиями профессиональной деятельности, т.е. определить собственную личностную позицию;

- педагогическая рефлексия способствует самоизучению, анализу причинно-следственных связей, работе над собой, таким образом, она может быть характеристикой зрелости педагога как субъекта профессиональной деятельности;

- педагогическая рефлексия предполагает формирование творческого подхода преподавателя к своей профессиональной деятельности.

Значимость данного компонента объясняется тем, что в современных условиях педагогическая рефлексия является фактором отражения педагогом собственных личностных свойств, себя в профессиональной деятельности и выступает условием становления и развития его профессиональной деятельности, совершенствования и коррекции личностных качеств. Рефлексивные умения способствуют осуществлению педагогом контрольно-оценочной деятельности, направленной на себя. Во-первых, анализ результатов педагогической деятельности без тщательного анализа условий не может считаться нормой. Во-вторых, для педагога важно установить являются ли положительные и отрицательные результаты следствием его деятельности. Самоанализ деятельности предполагает: правильность постановки целей, адекватность задач исходным условиям, соответствие содержания деятельности, эффективность применявшихся методов, приемов и средств педагогической деятельности, выявление причин успехов и неудач в ходе реализации поставленных задач, соотнесение своей деятельности с выработанными критериями и рекомендациями.

Рефлексивный компонент формирования готовности к профессиональной самореализации преподавателя высшей школы России включает в себя следующие показатели: способность анализировать собственную педагогическую деятельность; наличие творческого подхода к профессиональной деятельности; адаптивность к постоянно меняющимся

условиям; психологическая и эмоциональная стабильность личности педагога; проявление критичности в отношении своих возможностей.

В соответствии с выделенными показателями определены уровни сформированности готовности к профессиональной самореализации личности преподавателя высшей школы России: низкий, средний, высокий, высший. Качественная оценка каждого уровня была определена следующим образом:

Низкий уровень характеризуется неустойчивым отношением преподавателя к педагогической деятельности, отсутствием стремления к выявлению и раскрытию своих возможностей и потенциалов. Педагоги в практической деятельности воспроизводят в основном свой собственный предшествующий опыт и опыт своих коллег, не способны к реализации тех личностных качеств, которые ярко выражены, не проявляют усилий к реализации себя в деятельности. Преподаватели склонны действовать только под чьим-либо руководством, по заранее отработанной схеме, творчество практически не проявляется.

Средний уровень отличается следующим: потребности и мотивы выявления и раскрытия своих возможностей и способностей носят ситуативный характер. Преподаватель способен осуществлять целеполагание и планирование действий, прогнозировать их последствия. Творческая активность проявляется в стандартных педагогических ситуациях. Формируется положительная направленность потребностей, интересов, склонностей, возможен переход к поисковым формам мышления. Личность способна к реализации тех личностных качеств, которые ярко выражены, при этом, не прикладывая усилий для реализации себя в деятельности.

Высокий уровень отличается большей целенаправленностью, устойчивым и осознанным стремлением к выявлению и раскрытию своих возможностей и способностей. Заметные изменения происходят в структуре личности преподавателя как субъекта собственной педагогической деятельности: он реализует себя и свои предметные знания в различных ситуациях деятельности. Педагог самостоятелен в действиях и поступках, способен внедрять активные методы обучения, диалогические, проблемные формы организации учебного процесса. Личность преподавателя характеризуется способностью ставить перед собой цели и проявлять усилия для ее достижения; сознательным проявлением способности к рефлексии, но, не доводя ее, однако, до саморегулирования своей деятельности.

Высший уровень отличается устойчивым стремлением к выявлению и раскрытию сущностных сил и возможностей, высокой степенью результативности педагогической деятельности; характеризуется проявлением настойчивости в достижении поставленных целей и задач; активностью, реализацией своих способностей в нестандартных ситуациях; чувством удовлетворения от реализации своих сущностных сил. Деятельность преподавателя носит преобразующий, активно-созидательный и

самосозидательный характер. В целостной структуре деятельности важное место занимают такие формы проявления творческой активности, как педагогическая импровизация, педагогическая интуиция, способствующие продуктивному решению педагогических задач. Высший уровень способности рефлексировать себя и других создает условия для саморегуляции личности. Результаты личностных изменений в деятельности отличаются оригинальностью и неповторимостью.

Достижение высшего уровня готовности к профессиональной самореализации является главной целью разработанной нами технологии.

Уровни готовности к профессиональной самореализации преподавателя высшей школы России выделены условно, и границы этих уровней нестабильны. Указанные уровни являются показателями, позволяющими преподавателям развивать потребность в осознании своих профессиональных проблем. Границы уровней обуславливают наличие противоречия между требованиями современного общества к педагогу-профессионалу и реально достигнутым уровнем готовности к профессиональной самореализации. Эти уровни позволили в определенной степени определить личностные характеристики преподавателей высшей школы. Результаты опытно-экспериментальной работы могут быть использованы для диагностики и прогнозирования профессиональной самореализации преподавателей высшей школы России, но и они требуют осторожного обращения, не следует делать окончательных выводов.

В ходе исследования сформированности рефлексивного компонента готовности к профессиональной самореализации мы обнаружили, что у преподавателей экспериментальной группы высший уровень сформированности повысился 26,3 % по сравнению с контрольной группой 18,2 %. Это свидетельствует о том, что преподаватели анализируют педагогическую деятельность, осуществляют творческий подход к профессиональной деятельности. У педагогов контрольной группы рефлексивный компонент несколько повысился.

Высокий уровень сформированности рефлексивного компонента у преподавателей экспериментальной группы значительно вырос (42,1 %) в сравнении с констатирующим экспериментом (31,9 %), а у преподавателей контрольной группы он практически не изменился. Это объясняется тем, что некоторые преподаватели не проявляют критичность в отношении своих возможностей.

Что касается низкого уровня сформированности рефлексивного компонента готовности к профессиональной самореализации, то в экспериментальной группе педагогов с низким уровнем осталось 5,3 %, что на 15,8 % меньше, чем на констатирующем этапе эксперимента. У преподавателей контрольной группы процентный показатель сформированности рефлексивного компонента стал меньше на 4,5 %.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что преподаватели экспериментальной группы находятся на более высоком уровне сформированности готовности к профессиональной самореализации по результатам опытно-экспериментальной работы. Большинство педагогов оказываются способными переосмысливать педагогический опыт прошлого и настоящего, коллективного и личного. Преподаватели охотно вытесняют в своем сознании прежние взгляды и представления, создается рефлексивная ситуация рождения новых проблем и активного поиска решения возникающих трудностей.

Таким образом, рефлексивный компонент направлен на осмысление преподавателем себя как субъекта профессиональной деятельности. Наличие креативности в действиях (не репродуктивный, а творческий характер деятельности, независимость в суждениях); проявление критичности в отношении своих возможностей выступают значимыми признаками осознания эффективности профессиональной деятельности. Совершенствование и коррекция собственной педагогической деятельности происходит на основе способности ее анализировать, что означает возможность оценить ожидаемый результат профессиональной деятельности с получаемым, сравнить себя с неким профессионалом средней квалификации, как с абстрактным, так и конкретным представителем профессии.

В дальнейших исследованиях представляется важным обратить внимание на определение психолого-педагогических механизмов ответственных за управление профессионально-педагогической деятельностью; выявить содержание ценностно-смысловой сферы преподавателя вуза; определить особенности личностно-профессионального развития. Перспективы нашего дальнейшего исследования мы связываем с решением этих и других проблем.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды. Воронеж, 2005. 431 с.
2. Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или поэтика культуры. Москва. 1991. С. 125.

*Galina Akhmetzhanova, Togliatti State University, Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Institute of Humanities and Pedagogy,
Svetlana Potemkina, Togliatti State University, Associated Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Mathematics, Physics and Information Technologies*

Future student experimental skills formation methods during laboratory classes on natural sciences

Abstract: The article reviews one of the ways of the study methods development on natural sciences through solution of experimental laboratory works. It offers an organization methodology of experimental works in various types of laboratory practices on natural sciences.

Keywords: scientific method, experimental skills and abilities, laboratory practice.

One of the goals of the higher professional education is development of the scientific cognition methods by students. The modern standard of the specialized education on natural and mathematical subjects assumes two levels of study: basic and higher. However, the minimum content of the basic level and requirements towards the attainment level are composed in such a manner, as to provide graduates in this sphere with only a general cultural education. The basic level of study does not provide an opportunity for a full-scale continuation of education in higher technical institutions. The current demographic situation is such that graduates are admitted to higher technical institutions with almost any admission scores, at least slightly exceeding the minimum limit. The results of the Unified State Exam (USE) on physics and mathematics showed the ability of students to solve only tasks of the basic level. Upon admission to higher educational institutions this large group shall be required correctional courses, without which there will be serious difficulties in studying the programs of higher professional education. This problem may be resolved with the help of specialized classes. The practice of organizing specialized classes suggests that it is clearly impossible to implement specialized education everywhere.

Only 5-6% of all graduates are attending specialized classes on physics and mathematics, therefore, the majority of students, aiming at becoming future engineers, are not receiving the education, required in higher technical institutions.

A pupil, planning to enroll in university on an engineering specialty, and which has studied specialized subjects on the basic level, does not have an opportunity for a full-scale education in the higher educational institution.

At present, laboratory rooms in many schools are equipped very poorly, while laboratory equipment is almost absent, thus, pupils perform the minimum laboratory works on the studied subjects.

The established during the existence of the secondary school, traditional model of study various subjects, identifies the following types of academic work (study activity) for pupils: a theoretical course material is presented by a teacher in the classroom, and is reinforced by solution of calculation tasks and experimental types of work. Therefore, a pupil, selecting an engineering specialty in the university, shall be provided with an opportunity of developing primary experimental skills for solution and processing of elementary research results on natural sciences.

The program of professional courses on natural sciences reflects two components of the cognition method – theoretical and experimental.

The theoretical component, presented in the minimum content and general cultural and professional competencies, includes some common methodological ideas on the cognition method as such (for example, a pupil must understand the basic definitions and principles of different disciplines).

It should be noted that “The major difficulties for graduates during solution of the USE tasks on natural sciences have arisen from:

1. Tasks of practical- oriented character, which assumed an integrated use of skills in new situations.
2. Table data interpretation deficiencies.
3. The half of exam participants possesses only the basic semantic elements of knowledge.
4. Deficiencies in formulation of explanations on the basis of studied principles and facts in the process of solution of qualitative tasks” [1].

Experimental component of mastering the cognition method contains both the common skills (for example, construction of graphs and etc.), as well as some specific methods of activity (performance of primary experiments and processing its measurement results).

Section “Requirements towards attainment level for graduates” of the federal component of the Standard of General Secondary (Full) Education on Natural Sciences, contains education results, which correspond with development of various experimental skills” [2].

Test tasks on paper cannot determine to what extent a student has mastered the procedure of primary experimental research, and it is exactly what should be the result of education.

In order to form primary experimental skills and abilities of prospective students, it may be proposed to implement in schools (for Togliatti pupils of 10 – 11th grades) elective course programs “Experimental Physics for Pupils” (Higher

Economic School courses) and “Experimental Chemistry for Pupils” in the process of preparation for higher educational institutions.

This course programs offer to future students to master three types of laboratory experiments:

- 1) A simple laboratory experiment using the USE laboratory kits [3];
- 2) A laboratory experiment using educational equipment of the Togliatti State University for engineering specialties, adapted for pupils;
- 3) A laboratory experiment using the USE kits – advanced tasks solution (part C experimental tasks of the USE program).

For solution of the first type of the laboratory work, a pupil receives a task with a step-by-step instruction under teacher’s supervision.

As a result of this type of work on the main course sections (physics, for example), a pupil acquires the following skills:

- 1) Physical quantities measurement (for example, cargo transit time, distance, current intensity, voltage, electrical resistance and etc.);
- 2) measurement error calculation;
- 3) experiment results processing (filling of calculation results in tables and construction of graphs).

The second type of laboratory practice – practice, carried out on the laboratory equipment of the Togliatti State University, adapted for pupils, is performed on real installations, but using the abilities of personal computers. The most important part of the laboratory lesson is organization of pupil’s independent work: only having been left alone with the equipment or installation, by planning and performing an experiment, a pupil will recognize it as a mean of cognition of reality.

This method can be implemented only upon definite conditions, such as:

1. Detailed methodological support of each individual laboratory work;
2. Customized, test and report system designed for each laboratory work, carried out and submitted electronically;
3. Specially designed laboratory (laboratory of the Higher Economic School).

During execution of laboratory works by pupils on university’s equipment, abilities of internet technologies and new forms of work with prospective students, are implemented: 1) test control of knowledge; 2) electronic report form. Using electronic report forms in laboratory works allows pupils to apply possibilities of personal computers to results processing and calculation of measurement errors.

In the process of the second type of works: 1) pupils are getting familiar with the laboratory equipment, operated in the university during laboratory classes for students of engineering specialties, 2) test method knowledge examination; 3) development of skills and abilities for processing and presentation of the experiment results.

The third type of the laboratory practice – laboratory experiment on the USE kits – solving advanced experimental tasks (part C experimental tasks of the USE

program). A pupil – experimentator is offered to independently perform the following types of work:

1. Select the required equipment kit, using the USE laboratory kits.
2. Determine the order of the experiment or research depending on the assigned objective, and to describe it.
3. Select the necessary measurement devices and the optimal equipment kit depending on the assigned objective of the research.
4. Assemble an experimental setup.
5. Perform direct measurements.
6. Evaluate the measurement error and present the experiment results, taking into account the absolute measurement error.
7. Illustrate the research results in a table, or a graph.
8. Make conclusions on the basis of results, received during the experiment or research.
9. Explain and comment the received results.

Therefore, everything the aforesaid leads to the conclusion that the proposed method helps to form the basic experimental activities of a pupil in a course of study of natural sciences.

REFERENCES

1. Demidova M.Iu.[Web source]: Vypuskniki mogut reshat lish bazovye zadaniia EGE po fizike [Graduates can only solve the basic physics tasks of the Unified State Examination] / *Demidova, M. Iu.* - Access mode: ria.ru_analysis/20111108/483727759.html. Request date: 03.09.2013. (rus)
2. Final analytical report on the results of the Unified State Examination for 2012. Pp. 22-23 – URL:<http://www.fipi.ru/binaies/1353/1.pdf>. Request date: 03.09.2014. (rus)
3. EGE-laboratoriia [USE – laboratory] / Demidova, M.Iu., Nikiforov, G.G., Povaliaev, O.A. / Metodicheskoe rukovodstvo po rabote s komplektom [Tutorial manual on the work with the kit].–M.: Moscow State Industrial University. Pp. 2008.–48. (rus)

*Alekseev Sergei, PEI HE «Academy of Social Education»,
dean of the law faculty, Candidate of pedagogic sciences, associate professor
of Criminal Law and Criminal Procedure Dept. professor of RANS, the degree of
doctor honoris causa of RANS. Kazan;
Alekseeva Yuliya, PEI HE «Academy of Social Education»,
lecturer of Criminal Law and Criminal Procedure Dept. Kazan*

Social-pedagogical conditions of the cadets pedagogical training efficiency increasing for preventive activity

Abstract: The article deals with the cadets training to implement preventive pedagogical activities. Analysis of cadets training to preventive pedagogical activities showed deficiencies in cadets' pedagogical training. The set of social-pedagogical conditions the implementation of which will increase the effectiveness of the cadets training to prevent and overcome behavioral problems of military men is offered.

Keywords: Prevention, Criminology, Socio-pedagogical conditions, behavioral problems of military men.

Preventive action of officers is a type of social and educational influences, so different by essential characteristic, content and specific. [1] In connection with this, we have been tasked to find out the attitude of various categories of educators about the need of knowledge of preventive work nature and content with difficult students. In the process of the MIA universities students pedagogical training research for educational activity with military men, prone to deviant behavior following methods were used: observation, questionnaires, surveys, and interviews with various categories of officers, teachers, learning training programs, case plans.

In the survey and questionnaire of 104 officers (the survey was conducted in the Kazan Higher Military Command School, Kazan Higher Artillery School, Kazan Law Institute of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation from September 2008 to January 2009.; should be noted that the above military academies also trains officers for MIA troops) 24 officers or 23% were convinced that the knowledge of preventive pedagogy are not needed. They believe that working with difficult military men, personal ability and inclination to work with these categories will be sufficient.

Other officers, 28 or 27% claimed that even without knowledge of the preventive work content, can effectively deal with difficult military men. Most important, in their opinion, in dealing with difficult military men is the need of

prevention and re-education practical skills. Service experience and pedagogical intuition they consider basic and not a theory.

The largest group (52 officers, or 50%) agrees that the need of fundamentals of prevention knowledge is important in practical work with difficult military men. At the same time, some of them felt that they had no strong theoretical knowledge and would like more substantive pedagogical training, while others believe that such knowledge should be provided in the curriculum, and still others have argued that in preventive activity trained psychologists, lawyers, medical personnel should be engaged.

Survey data show, that a significant number of officers do not understand the importance and necessity of theoretical and preventive maintenance activities knowledge, working with difficult students. They believe their own experience and situational intuition is sufficient. Another part feels the need to obtain the necessary theoretical knowledge, understanding that help of professionals may not always be effective, as the psychologists, lawyers or doctors can not cover all the problems of preventive pedagogy, because only the officers have to work with specific difficult soldiers.

So for us it is important the opinion of those officers who believe that without specific knowledge of the problem, cannot be effective practical work with difficult soldiers.

With the help of the survey and the questionnaire we have identified the officers leading trends of understanding the nature and content of preventive activities that are interrelated with essential powers and content of preventive pedagogical activity, the foundation of which is the prevention and rehabilitation of difficult soldiers; importance to achieve a consistent result of various educators categories and subordinates interactions.

Common errors in preventive activity of officers and pedagogical training of students were identified. Their difficulties were: the lack of preventive activity nature and content, misunderstanding of preventive pedagogy theoretical learning.

The analysis of the surveys and questionnaires, the study of various categories military educators prevention activity, assessment of their pedagogical training level, revealed the following trends: a) preventive activity - it's a special kind of social and pedagogical activities; b) preventive activity characterized by super complex and lasting of getting positive results in working with difficult military men c) to enhance effective pedagogical activity in the army with soldiers with behavioral problems, special training of students in MIA universities (this is indicated by 70 respondents or 73%) is needed.

The results also showed that a considerable number of officers (46 or 48%) do not see the features in preventive activities, or difficulty in answering. They believe that prevention and rehabilitation - is theoretical far-fetched social and educational processes: in their view, individual work with difficult military personnel is enough,

without singling them from the total weight of military personnel. Preventive activity they understand as the application of disciplinary sanctions, penalties, etc.

The research of technologies and methods of officers prevention activity in the MIA units, showed rather weak level of training for dealing with difficult soldiers. A broad range of educators opinions on the issue of certain technologies, methods, techniques, tools, and forms effectiveness are identified. Many educators have difficulty in classifying of particular technological tools to the appropriate level, a lack of knowledge of the theory leads to confusion of ideas "method", "technique", "means", "form", "competence".

The data derived from the analysis and evaluation of officers preventive activity were further substantiated theoretically and practically, used in the pedagogical experiment in training students for preventive activity with difficult military men. Pedagogical errors of some officers in the process of prevention of military men deviant behavior have been identified.

Pedagogically wrong actions of officers in the process of prevention and reeducation of the military men can be divided into several types: pedagogical errors, pedagogical problems and antipedagogical actions.

The reasons of pedagogical errors are: complexity of preventive tasks in modern conditions, lack of the skills formation required for working with difficult military men of educators, subjectivism of officers in assessing of activity and behavior of a problem military man; insufficient knowledge of the soldier psychology with negative personality traits. Actions of social military educators not taking into account the regularities of preventive pedagogical process, the reasons for which were: increased complexity of dealing with problem soldiers, formal approach to preventive activity, low level of psychological and pedagogical knowledge and skills; aversion to problem soldiers; authoritarian style of the pedagogical process management, were referred to pedagogical problems. [2]

Thoughtless actions of military educators which knowingly led to negative results were referred to antipedagogical actions.

These are the main positive and negative tendencies identified in the study of content, organization and methods of officers preventive activities with problem military men.

In considering the theoretical and practical training of 104 students of military schools experimental groups on the issue of prevention and resolution of deviations in the behavior of the military men, the various, mostly inadequate levels of preparedness for preventive educational activities have been identified.

Analysis of the survey and the questionnaire showed that 52 students (50%) were not interested and did not read the literature on the problems of prevention and reeducation; 25 students (26%) are familiar with the articles in the press; 20 students (19%) read special scientific literature; 21 students (20%) did not answer or were difficult to answer.

The study found that only 24% of the of the experimental military schools students theoretically prepared for preventive educational activities with the military men with behavioral problems, and the rest (76%) have a weak theoretical and practical training, experience sheer confusion and difficulty in determining their own level of methodical training.

The negative side of students pedagogical training is the lack of prevention activities training almost at all military schools.

The study revealed that the main burden of the students practical training to work with soldiers with behavioral problems and military collectives objectively rests on the shoulders of military universities teachers, depending on their initiative and desire.

A study of the teachers responses of the reasons for the lack of attention on their part to methodological training of students to work with military personnel with behavioral problems it turns out that some of them, especially young teachers and unit commanders are not fully aware of the importance and the need of solving this problem. Other officers are not able to combine the teaching of the profile subject with additional training of students to the method of knowledge, skills and abilities transfer to other military men; some teachers feel they have additional work related to the implementation of methodical training of students to prevent and overcome the deviant behavior of military personnel.

The foregoing leads to the conclusion that at schools of the Ministry of Defence and the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation in the departments of humanities is a certain psychological-pedagogical and methodological training of students for the course "Psychology and pedagogy", which is fixed in the process of practical training and is one of the elements of their training for the educational work with military man with behavioral problems. It has some ability to form students as future teachers of military personnel with behavioral problems. However, to work effectively with difficult military men it is not enough.

These circumstances made it necessary to review the implementation of socio-pedagogical conditions to improve MIA universities students pedagogical training for prevention and overcoming deviations in the behavior of the soldiers. Taking into account the above-mentioned difficulties in preventive activity of officers, we have proposed and implemented a set of social and educational conditions on improving the effectiveness of MIA universities students pedagogical training to prevention and overcoming of deviations in the behavior of the soldiers.

The fundamental socio-pedagogical conditions of improving the effectiveness of students pedagogical training to prevent and overcome deviations in the behavior of military personnel, in our view, should include:

1. Creation of a problem-research space that promotes personal growth of future educational officers improves their methodological, informational, research culture, developing their communication skills. In this case, special attention should be paid to the justification of tasks, objects, and objects of the activities with which

the officer is found during preventive pedagogical activity in the army. The purpose of students training for preventive pedagogical activity should be described, teachers of psycho-pedagogical disciplines should introduce innovative elements in the content of education: the basic theoretical principles of military high school graduate on the prevention and overcoming of deviant behavior of military men; to determine the content of preventive pedagogical activities with soldiers with behavioral problems; apply various types of educational and pedagogical tasks and criminological situations in the learning process of military high schools as teaching materials and diagnostic tools to evaluate the effectiveness of students pedagogical training to preventive pedagogical activities.

2. The introduction to the content of students training of knowledge about military high schools graduates preventive pedagogical activities. For this purpose in the EG on the third and fourth years of study special course "Criminology" was tested. Teachers tried to acquaint students with future activity on the prevention and overcoming deviant behavior of military personnel. Commanders of the units and graduates were invited in these groups; they talked about their practice of pedagogical work with military personnel with behavioral problems. Further, the content and methods of training classes on special course "Criminology" was directed to the knowledge of the students of future preventive pedagogical activities. Various methods for activating cognitive activity of students: discussions, role plays, playing situations of preventive pedagogical practice, the decision of preventive pedagogical tasks, situations, were used for this purpose.

3. Using in the students training of a method based on the design of preventive pedagogical tasks and situations, formulating and solving the problems of preventive pedagogy in the educational process of a military institution to train students for work with difficult military men. In EG teaching staff used a variety of preventive pedagogical situations of servicemen and military groups everyday life, the resolution of which was only possible with a good knowledge and understanding of deviant behavior nature, mentality and psychology of military groups men [3]. The role of criminological knowledge in solving problems of deviant behavior in their further pedagogical activity teaching was demonstrated to students.

4. A special place in the students training to preventive pedagogical activities was given to the application of criminological science knowledge in the period of probation, as well as during the work in the units providing military high schools. In training of the EG students for military probation each were given individual assignments to study and describe one of the issues related to practical pedagogical activity of an officer for the prevention and overcoming of military men deviant behavior in the army at present. After military training in the experimental groups were held practical training on the problems of military men deviant behavior, they encountered in the troops. Continuous pedagogical practice of students in the units and during the probation, as commanders of units, part-time psychologists of the

groups in order to motivate future action to prevent and overcome military men deviant behavior and get the necessary experience was carried out.

5. Training of students to the criminological science method, using it in pedagogical activity with behavioral problems of military men.

6. Formation of motivation and development of value orientations to preventive pedagogical activities of the future officers.

7. Improving of pedagogical competencies of teaching staff and commanders of training units based on the special course "Criminology".

Our observations of educational activities and practice in military schools, the study of analytical materials and theoretical researches on this problem allows to say that the implementation of socio – pedagogical conditions complex for training of military schools students, improves efficiency, enhances the training objectives and results.

References:

1. Кудрявцев Ю.М. превентивная педагогика в высшей школе / Высшее образование в России, 2002. № 6. – С.55-57.
2. Кудрявцев Ю.М., Угарова Н.М., Уткин В.Е. Теория и методика воспитания.- Казань: Изд-во КВВКУ, 2006. – С. 220
3. Дубинин С.П. Психологические детерминанты и механизмы коррекции девиантного поведения личности. Диссертация доктора психологических наук, 2011. – С. 392.

Klymchuk Serhiy,
*National Pedagogical Dragomanov University,
Postgraduate student of Information Technology
and Programming Department*

ELEMENTS OF HYPERTEXT MARKUP LANGUAGE HTML5

Abstract IT students almost always are associated with the phenomena of scientific-and-technological advance. It depends much on them how quickly and efficiently next generations will be able to build sufficient level of IT competencies. Therefore it is important to provide students with the latest learning material that corresponds to contemporary science development. In this article the relevance of new elements use of Hypertext Markup Language (HTML) is stated. The possibilities of allied with HTML5 web technologies usage are analysed. The advantages and disadvantages of HTML5 version are clarified.

Keywords: HTML5, semantic markup, web forms, web technologies.

Климчук Сергій
*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова,
аспірант кафедри інформаційних технологій і програмування*

ЕЛЕМЕНТИ МОВИ ГІПЕРТЕКСТОВОЇ РОЗМІТКИ HTML5

Аннотация. Чи не найтісніше з явищами науково-технічного прогресу пов'язані студенти інформатичних спеціальностей. Від них значною мірою у майбутньому буде залежати наскільки швидко і якісно наступні покоління зможуть сформувати достатній для конкурентної діяльності рівень інформатичних компетентностей. Тому важливо надавати студентам навчальний матеріал, що відповідає належному рівню сучасної науки. У статті обґрунтовано актуальність використання нових елементів мови гіпертекстової розмітки HTML5, проаналізовано можливості застосування суміжних з HTML5 веб-технологій, з'ясовані переваги і недоліки використання HTML5.

Ключові слова: HTML5, семантична розмітка, веб-форми, веб-технології

Процеси, пов'язані з інформатизацією суспільства, яка є одним з вирішальних факторів його розвитку, вимагають постійного підвищення професійного рівня кожного активного члена суспільства, що передбачає володіння на певному рівні засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій [1].

Сучасні інформаційні технології розвиваються з високою швидкістю, зокрема, створюються нові операційні системи. Наприклад у 2013 році відбулася презентація першого пристрою з новою FireFox OS, регулярно виходять оновлення до поширених операційних систем, створюються нові програмні продукти, що допомагають здійснювати діяльність у самих різноманітних сферах. Змінюється співвідношення між кількістю стаціонарних комп'ютерів, ноутбуків, планшетів, смартфонів та інших пристроїв. Зважаючи на те, що створення програмного забезпечення, виробництво комп'ютерної техніки та мобільних пристроїв здійснюється різними підприємствами у різних країнах, але при цьому глобальна мережа Інтернет об'єднує користувачів з усього світу, то вищевказані та інші зміни в галузі інформаційних технологій вимагають і розвитку нових інтернет-стандартів та інтернет-технологій.

На сьогоднішній день головною організацією, що займається розробкою і впровадженням стандартів для мережі Інтернет є консорціум Всесвітньої павутини W3C(англ. World Wide Web Consortium, W3C). На цей час його очолює Тімоті Джон Бернерс-Лі, якого вважають одним із розробників мови HTML . З 1991 по 1998 роки HTML пройшла шлях з початкової до четвертої версії. Робота над найновішою, зараз п'ятою, версією HTML формально розпочалась у 2008 році з публікації першої «чорнової» версії специфікації HTML5. Наступним кроком стали багаторазові послідовні публікації «чорнових» версій специфікації, у результаті опрацювання виявлених помилок і неточностей. 25 травня 2011 року була представлена версія «останнього скликання», яка теж пізніше піддавалась опрацюванням. Варто пояснити, що всередині консорціуму Всесвітньої павутини W3C встановлені правила, згідно з якими кожен стандарт проходить 4 стадії узгодження:

- робочий проект (англ. Working Draft);
- останнє скликання (англ. Last Call);
- можлива рекомендація (англ. Candidate Recommendation);
- пропонується рекомендація (англ. Proposed Recommendation).

І тільки після проходження усіх цих етапів версія стає офіційною Рекомендацією W3C.

17 грудня 2012 року була опублікована перша версія специфікації з стадії «можливої рекомендації» [2].

У п'ятій версії HTML пропонуються такі нові можливості:

- створення семантичної розмітки. На кожній веб-сторінці різні елементи HTML розміщені певним чином один щодо іншого, виконують певні

функції і мають своє призначення, яке інтуїтивно зрозуміле для більшості людей, але не для машин, і частини людей з обмеженими можливостями.

Семантична розмітка надає елементу сторінки додаткові відомості про цей же ж елемент. Наприклад вказується, що один елемент – це панель навігації, інший елемент – авторська стаття, ще один – додаткові відомості і т.д. Це сприяє кращому опрацюванню веб-сторінок програмами. Наприклад, пошукові роботи можуть проаналізувати структуру сайту, виділити окремі елементи сторінки, отримати дані з заголовків і т.п. В кінцевому результаті пошукова система зможе видати більш релевантний результат на запит користувача. Інший приклад: на мобільному пристрої, в залежності від елемента форми HTML5, вибирається числовий чи літерний режим вводу з клавіатури. Для людей з обмеженими можливостями семантична розмітка корисна тим, що допомагає краще працювати програмам «помічникам». Наприклад, екранні диктори, які використовуються людьми з проблемами зору, можуть здійснювати більш коректну навігацію на сторінці і правильно інтерпретувати різноманітні об'єкти.

Поняття семантичної розмітки пов'язане з поняттям семантичної павутини (англ. Semantic Web) [3], яка, в свою чергу, є записом даних у вигляді семантичної мережі за допомогою онтологій. На практиці реалізацією даної концепції займається проект schema.org [4], який є сумісною ініціативою корпорацій Google, Microsoft, Yahoo. Стартував цей проект 2 червня 2011 року, а 1 листопада того ж року до нього приєдналась компанія Yandex. Метою даного проекту є розробка єдиної схеми для семантичної розмітки в HTML5. Цей задум пропонується реалізувати за допомогою мікроданих (англ. microdata), які представляють собою теги і атрибути мови HTML для структурованої розмітки даних про різні сутності (події, люди, організації і т.д.) на веб-сторінках.

Цікаво, що внаслідок проведених досліджень для визначення найуживаніших значень атрибуту `class` в структурі сайтів, здійсненими корпораціями Google [5] і Opera [6], були сформовані списки із найпопулярніших назв. Серед найбільш використовуваних опинились такі найменування елементів: `footer`, `menu`, `title`, `text`, `content`, `header`, `nav` та ін. І вже на основі цих результатів були введені нові елементи HTML5. Так елемент `header` був створений на основі таких назв класів, як `title`, `header`, `top`.

– нові мультимедійні функції. Додані елементи – `video`, `audio` [7], які надають можливість вбудовувати відповідно відео- та аудіоматеріали у веб-сторінки. Здійснена спроба надати свободу вибору форматів відео- чи аудіофайлів, а також обходитись без сторонніх плагінів для відтворення відповідно відео чи аудіо. Також ці елементи мають додаткові можливості для доступного представлення свого вмісту людям з обмеженими можливостями.

– нові графічні функції. Новим є елемент `canvas` [8], який використовується для створення на веб-сторінці прямокутної області, де відображаються графічні об'єкти, що створюються за допомогою програмного

коду. Такий підхід, поряд зі звичайним завантаженням графічного файлу, дає змогу обирати різні варіанти подання графіки на веб-сторінку і експериментувати з метою зміни у позитивний бік швидкості завантаження веб-сторінок. Можна малювати такі об'єкти, як лінії, кола, прямокутники та ін., здійснювати заливку певних областей. Крім того, браузер може отримувати необроблені дані з зовнішнього файлу і відображати відповідні їм зображення на елементі canvas. Є можливість легко очищати і перемальовувати частини області canvas, що створює потенціал для анімації. Можна встановлювати рівні прозорості об'єктів, здійснювати градієнту заливку, надавати тіні об'єктам [9].

– удосконалені веб-форми [10]. У список можливих значень атрибута type елементу input додані нові елементи, які покликані внести семантичне значення у розмітку полів форми. Крім того відбувається перевірка правильності заповнення форм на стороні клієнта. У порівнянні з перевіркою на стороні сервера, це дає змогу уникнути повторного відправлення хибних даних і позитивно впливає на пропускну здатність каналу. Наприклад, для введення контактних даних представлені нові типи елементу input: email, url, tel. В поле з типом email необхідно вводити адресу електронної пошти. Якщо ж користувач вводить недопустимі символи чи вводить дані у неправильному форматі, то браузер видає повідомлення про помилку і пропонує ще раз заповнити поле коректно. Також для зручності користувачів для елемента input введені такі атрибути, як placeholder і autofocus. Перший дає змогу залишати у полі форми зразок, як саме повинне заповнитись це поле. Другий надає можливість поміщати фокус в одне з полів форми, при завантаженні веб-сторінки. Веб-форми мають ще велику кількість нововведень, у тому числі такі атрибути input: required, pattern та ін..

– засоби підвищення доступності. Специфікація HTML5 пов'язана зі стандартом доступності активних інтернет-додатків WAI-ARIA (Web Accessibility Initiative – Accessible Rich Internet Applications), засоби якого призначені для забезпечення сприймання вмісту веб-сайтів людьми з обмеженими можливостями. Дана технологія допомагає програмам-помічникам отримати необхідні дані, про зміни, що відбулися на сторінці внаслідок дій користувача, і надати людині оновлені повідомлення, яких не було в оригінальній розмітці. Необхідність реалізації таких засобів стає все більш актуальною, тому що з часом кількість сайтів з динамічним вмістом розробленим за допомогою JavaScript, Ajax та подібних технологій, лише зростає.

– нові суміжні технології. Часто HTML5 асоціюють з API Geolocation, хоча для розробки цієї технології консорціум W3C виділив окрему робочу групу – Geolocation Working Group, у той час як розробкою специфікації HTML5 займається підрозділ HTML Working Group. Оскільки технологія геолокації дуже часто реалізується разом з розміткою HTML5, то варто відзначити функції цього API.

За допомогою даного інтерфейсу можна взнати, де зараз фізично знаходиться користувач сайту, за умови що він підтвердить свою згоду на відправлення даних про своє місцеперебування. Це може бути корисно наприклад у таких випадках: погодні сайти можуть відображати прогноз саме для того регіону, де в цей момент знаходиться людина; користувач може швидко взнати, де поблизу знаходяться необхідні установи, магазини, кафе і т.п.; можна визначати, хто з друзів із соціальних мереж знаходиться недалеко, за умови їхньої згоди; тощо.

– ще одна передова технологія, що розвивається зусиллями тих самих розробників, що і HTML5 і чия документація раніше містилась у специфікації HTML5 – має назву Web Storage. Слово «storage» перекладається на українську мову, як «склад, сховище, місце для зберігання». Згідно із тлумачним словником української мови – слово «сховище» означає «приміщення, споруда для зберігання чого-небудь» [11]. В образному значенні зміст цього слова відповідає призначенню технології Web Storage, тому цю назву можна перекласти, як веб-сховище. Даний засіб призначений для того, щоб можна було зберігати дані веб-сторінок локально, на машині користувача. Веб-сховище є системою зберігання даних, подібною до cookies, але з більшими функціональними можливостями. Поширені браузерери, при використанні цієї технології, дають змогу зазвичай локально зберігати до 10 Мб даних на домен, що набагато більше у порівнянні зі стандартним розміром cookie – 4 Кб.

У Web Storage існує два види сховищ: local Storage і session Storage, однією з відмінностей яких є те, що у першому випадку не має кінцевого терміну зберігання даних, а в другому – дані зберігаються лише під час сесії вікна браузера.

– технологія Application Cashe. Це засіб за допомогою якого можна зберегти певні дані, наприклад зображення, анімацію, код HTML, CSS і т.п., з браузера на локальну машину, для роботи користувача в автономному режимі, без підключення до мережі Інтернет. Щоб визначити, які саме дані повинні зберігатися, необхідно створити маніфест-файл, в якому в розділі CACHE перерахувати імена файлів, які потрібно завантажити для автономної роботи. Після цього потрібно оголосити цей файл, прописавши шлях до нього в атрибуті manifest елементу html. Крім того в даному файлі можна вказати адреси URL у розділі NETWORK, які повинні викликатись динамічно, без збереження в кеші, а також список локальних файлів у розділі FALLBACK, які будуть надані користувачу на заміну тих, що повинні були завантажитися по URL з розділу NETWORK, у випадку, якщо завантаження за вищезгаданими URL є неможливим.

– технологія Drag&Drop. Даний інтерфейс призначений для створення ефекту перетягування об'єктів на веб-сторінці. Елемент, який можна перетягувати повинен мати визначений атрибут draggable. Подальший механізм реалізації перетягування елемента базується на опрацюванні за допомогою

Java Script таких подій, як `dragstart`, `dragenter`, `dragleave`, `dragover`, `dragend`, `drop`, які відповідно означають, що перетягування розпочалося, об'єкт який перетягується, увійшов у зону прийому, об'єкт який перетягується, залишив зону прийому, об'єкт який перетягується, знаходиться над зоною прийому, закінчення події перетягування, перетягування завершується відпусканням елемента над зоною прийому. Також під час цього процесу застосовується метод `setData()`, який передає необхідні дані від об'єкта, що перетягується – до зони прийому. На перший погляд, така багатокрокова реалізація видається складною, але з іншого боку – це забезпечує високу гнучкість.

Варто відзначити, що такий ефект цінний тим, що є звичним для практично усіх операційних систем, користувачі яких звикли інтуїтивно перетягувати об'єкти один на одного. Триває робота над реалізацією можливості перенесення об'єктів з вікна браузера на робочий стіл і навпаки.

– технологія `Web Workers`. Цей інтерфейс дає змогу певному коду Java Script виконуватись в окремому потоці – робочому процесі, незалежно від ходу процесу побудови веб-сторінки. Внаслідок цього процес відображення сторінки користувача не завмирає, поки виконуються складні обчислення, для створення певних елементів для цієї сторінки.

Дана технологія реалізується за допомогою коду Java Script, спочатку створюється новий об'єкт `Worker`, в якості параметру якому передається окремий файл з програмним кодом Java Script. Саме цей файл після свого виклику, здійснює обчислення і відправляє опрацьовані дані назад головній сторінці. Такий файл у контексті технології `Web Workers`, ще називають «робітником». Даний інтерфейс здійснює асинхронну взаємодію між основним кодом Java Script і окремим фрагментом коду за допомогою перехоплення події `message` і методу `postMessage`.

– інтерфейс `Web Socket` – встановлює двонаправлений зв'язок між клієнтською програмою і сервером, для обміну повідомленнями в режимі реального часу. Дана технологія побудована на основі протоколу передачі даних – TCP. Для створення з'єднання `Web Socket` браузер і сервер обмінюються HTTP-запитами встановленого змісту, які ще називають «рукоштованням». Браузер відсилає запит серверу. Якщо сервер підтримує технологію `Web Sockets`, то надсилає відповідь. Якщо браузер ця відповідь влаштує, то він залишає TCP-з'єднання відкритим. З цього моменту `Web Socket` з'єднання рахується готовим до роботи, сервер і браузер можуть розпочинати обмін даними у двох напрямках.

Коли браузеру необхідно встановити з'єднання з сервером за допомогою даного інтерфейсу, то спочатку за допомогою коду Java Script створюється спеціальний об'єкт. Далі цьому об'єкту призначаються такі обробники подій: `onopen`, `onmessage`, `onerror`, `onclose`, які викликають відповідні функції, при

отриманні повідомлення про подію. Функція `onmessage` викликається тоді, коли у браузер надходять певні дані через веб-сокет.

Ця технологія може бути використана, наприклад: для створення ігор, дії яких відбуваються в реальному часі; для передачі котування цінних паперів; для реалізації чатів і т.п.

HTML5, як і будь-яка технологія має певні проблеми. Нижче перелічені деякі з них:

- зворотня сумісність. Не можна не згадати про те, що кожен з розробників таких браузерів, як Chrome, Firefox, Opera, Internet Explorer та ін. мають свій погляд та мету, щодо майбутнього вигляду специфікації HTML5 і вносять власні пропозиції змін у стандарті. Природньо, що вищезгадані корпорації реалізують у своїх програмних продуктах, в першу чергу, власні напрацювання.

Тому з випуском нових версій у кожному з браузерів з часом додається підтримка тих чи інших технологій HTML5. І врешті-решт виходить, що конкретний браузер підтримує стандарт HTML5 тільки якоюсь певною мірою, причому в кожному з них підтримується різний набір технологій. Але така підтримка поступово лише розширюється.

- відсутність кінцевої версії специфікації HTML5. Зараз згідно з процесом стандартизації Всесвітнього консорціуму W3C, специфікація HTML5 знаходиться на стадії розробки, що називається «останнє скликання». Документ такого формату може час від часу поновлятися. До нього публікуються повідомлення про виявлені неточності та помилки. Коли таких повідомлень накопичується певна кількість – виходить нова версія специфікації. Водночас ще один розробник стандартів для Всесвітньої павутини – організація WHATWG взагалі відмовився від процесу прийняття стандартів, а підтримує ідею так званого «живого стандарту», згідно з яким стандарт визначається у міру його розвитку. Тому варто стежити за виходом нових редакцій специфікації і коли це потрібно – вносити необхідні зміни у вже створені програмні продукти, чи будувати нові з урахуванням змін.

Переваги використання HTML5:

- перспективність. Розвиток обчислювальної техніки останні декілька десятиліть йде невпинно вперед. Апаратне забезпечення досить швидко втрачає свою актуальність. Постійно відбувається нарощування обчислювальних потужностей пристроїв які вже існують, а також розробка і представлення нових концепцій інформаційних технологій. У свою чергу, це сприяє інтенсивному розвитку програмного забезпечення і з навчальною метою теж. Хоча специфікація HTML5 на момент написання даної роботи перебуває у стадії розробки, але активне впровадження більшості технологій

даного стандарту розробниками усіх основних браузерів свідчить про стійке їхнє переконання, щодо неминучості реалізації нових засобів HTML у майбутньому. Тому, рано чи пізно перехід на новий стандарт стане необхідним.

– можливість застосування навіть зараз. Вже сьогодні можна створювати повноцінні веб-сторінки згідно нового стандарту. Більша частина функціоналу розмітки HTML5 працює на даний час практично на всіх нових версіях основних браузерів [12]. Існують проблеми зворотної сумісності, але ті ж самі проблеми були і в попередніх версіях HTML, які також не гарантують коректної роботи усіх без винятку технологій в різних браузерах. Але ці труднощі вирішуються належним чином, як і в попередніх версіях HTML. Зараз стрімко зростає кількість програмних продуктів реалізованих за допомогою HTML5.

Якщо спеціалізованим програмним забезпеченням користується певна кількість людей в межах одного підприємства, закладу, організації чи країни, то з мережею Інтернет зараз мають справу практично усі, хто користується комп'ютерною технікою. Основним засобом, який застосовується для представлення контенту у Всесвітній павутині – є мова гіпертекстової розмітки HTML.

Нова версія HTML5 має як переконливі переваги, так і деякі проблеми. Стандарт доопрацьовується, а технології, описані в ньому, впроваджуються вже сьогодні розробниками найпопулярніших браузерів. Способи використання нових можливостей HTML5 в освітній галузі потребують додаткового дослідження.

Список використаних джерел

1. Рамський Ю. С. Методична система формування інформаційної культури майбутніх вчителів математики : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Юрій Савіанович Рамський. – К., 2013. – 560 с.
2. W3.org: Html5. A vocabulary and associated APIs for HTML and XHTML.W3C Candidate Recommendation 6 August 2013 [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.w3.org/TR/html5>.
3. Гаврилова Э. А. Проектирование и реализация платформы для создания порталов вузов по технологии Semantic Web : дис. ... кандидата технических наук : 05.13.11/ Э. А. Гаврилова. – М., 2011. – 96 с.
4. Schema.org: Organization of Schemas [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://schema.org/docs/schemas.html>.

5. Google developers. Web Authoring Statistics: Classes. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://developers.google.com/webmasters/state-of-the-web/2005/classes?hl=ru&csw=1>.
6. The Class name values. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dev.opera.com/articles/view/mama-common-attributes/#class>.
7. Хоган Б. HTML5 и CSS3. Веб-разработка по стандартам нового поколения : [пер. с англ.] / Б. Хоган. – СПб. : Питер, 2012. – 272 с.
8. Хольцнер. С. HTML5 за 10 минут : [пер. с англ.] / С. Хольцнер. – 5-е изд. – М. : Вильямс, 2011. – 240 с.
9. Шмитт К. HTML5.Рецепты программирования : [пер. с англ.] / К. Шмитт, К. Симпсон. – СПб. : Питер, 2012. – 288 с.
10. Брэндон Сэтром. Улучшение Web Forms с помощью HTML5 Forms [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://msdn.microsoft.com/ru-ru/magazine/hh547102.aspx>.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / Вячеслав Тимофійович Бусел (уклад. і голов. ред.). – К.; Ірпінь : Перун, 2007. – 1736 с.
12. Htmlbook.ru. HTML5 [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://htmlbook.ru/>.

Owodunni Ayanda Samuel¹ and Ogundola Ilesanmi Peter^{2*}

¹*Federal University of Technology, Minna, Niger State, Nigeria,*

²*Curriculum Studies Department, Ekiti State University, Ado Ekiti, Nigeria*

Gender Differences in the Achievement and Retention of Nigeria Students Exposed to Concept in Electronic Works Trade through Reflective Inquiry Instructional Technique

ABSTRACT

This study was designed to determine the gender differences in the achievement and retention of Nigerian students exposed to concepts in electronic works trade through reflective inquiry. The pre-test, post-test, non-equivalent control group, quasi-experimental research design was adopted. The study was carried out in Lagos State. 43 students constituted the subjects in the experimental group and 62 students constituted the subjects in the control group for the study. Two research questions and two null hypotheses, tested at 0.05 level of significance guided the study. The instrument for data collection was Electronic Work Trade Achievement Test (EWTAT). The instrument was subjected to face validation by five experts in Vocational teacher education and Electronic technology. The EWTAT was tested in trial to determine its psychometric indices and reliability coefficients. The EWTAT reliability coefficient was 0.83 using Kuder-Richardson's estimate formula. Mean was used to answer the research questions; while ANCOVA was employed to test the hypotheses. This study revealed that the mean score of boys was higher than the mean score of girls taught Electronic works trade using reflective inquiry instructional technique, but the mean score of girls was higher than that of the boys in the test for retention of learning. Consequently, the researchers recommended that Technical College teachers should adopt the use of the reflective inquiry instructional technique to the teaching of Electronic works trade and Ministry of education and administrators of Technical Colleges should always organize

seminars, conferences and workshops to sensitize technical teachers on the use of instructional technique.

Keywords: Gender difference; achievement; retention; electronic works trade and reflective inquiry instructional technique.

1. INTRODUCTION

There has been an increasing concern over the years globally about the right of women. This has been attributed to the observations and beliefs of many scholars that the female gender is greatly marginalized in Africa, Nigeria not being an exception [1,2]. The term gender is socio-cultural and is built based on the biological expectations of the individual on the basis of being a male or female. Gender has sound psychological background and is used to refer to specific cultural patterns of behaviour that are attributed to human sexes. Gender, then, refers to a set of assumptions about the nature and character of biological differences between males and females, assumptions that manifest in a number of ideas and practices that have a determinant influence on identity, social opportunities and life experiences of human actors [3]. The assumptions tend to define the task and roles of a particular sex, thus enhancing role and behavioural identity for the individual. It could influence what a person is expected to do or not. It also influences the person's belief in respect of being a male or female.

In the educational system, gender is important as it tends to influence the pattern of school enrolment and academic performance of students. This is partly because gender roles affect familiarity with academic content, career aspirations, attitude toward subjects, teacher expectations and preferred approaches which also affect academic performance [4,5]. In most societies, gender role has relegated females to the sidelines, preventing them from participating in and benefiting from educational and development efforts.

In the recent times, the gender factor has assumed prominence in science vocational and technical education discourse. It has been documented that disparity exists between male and female students performance in these disciplines. In some cases boys had an edge over girls in academic achievement [6,7]. On the other hand, it was reported [8] that such a difference does not exist. However, it was observed [9] that in some countries in conformity with certain traditions, technical and vocational education is regarded predominantly for boys only and that attempts are being made to facilitate girls' attendance in technical and vocational institutions. This sex biased tradition of technical education still exists in Nigeria. Women have little or no

access to some programmes. Many scholars have researched into gender differences in academic performance especially in sciences and mathematics. Many have found that the male students performed better than their female counterparts [10,11, 12,13,14,15,16]. But, a few scholars have also found no significant difference in academic performance in science and mathematics between male and female students [17,18,19].

The controversy as to which of the sexes would have better academic performance therefore, continues. The same can also be said with regards to Electronic work trade. It was discovered (Owoso, J.O. University of Nigeria, Unpublished thesis) that there was significant difference between boys and girls in academic achievement in Automobile technology trades in technical colleges. It is better to look beyond gender characteristics into the interaction between individual learner's specific characteristics and particular features of instructional treatment in order to determine the reasons for academic performance? The trait-treatment interaction theory suggests that there is a connection between personality traits of the learner and variables of the instructional situation and that the effect of learning must be interpreted as the result of that interaction [20].

Since learners have individual differences with different features of the instructional situations which may appeal to them, it is therefore, assumed that they would find a common ground not only for learning but for retaining what is learnt through reflective inquiry (critical thinking and inquiry) instructional technique. Inquiry is a term used in science and other related fields to refer to a way of questioning, seeking knowledge or information or finding out about phenomena [21]. They also explained that it involves investigation, searching, and doing, formulating hypotheses, gathering and interpreting data and arriving at a conclusion. Critical thinking is a reflective thinking which involves mentally engaging in cognitive processes to understand conflicting factors [22,23,24]. This mental engagement results in a person actively constructing knowledge about a situation in order to develop strategies for proceeding within that situation. Students must reflect on their previous understanding of the issue and their newly acquired knowledge in order to respond to an issue. Thus reflection helps students to develop higher-order thinking skills and prompt them to relate new knowledge to their prior understanding, think in both abstract and concrete terms, apply specific to a given tasks and understand their own thinking and learning [25].

Reflective inquiry is therefore, a thinking process through which individual can examines their experiences to better understand the assumptions and implications of events and actions in their lives [26]. The process of reflective inquiry entails asking penetrating questions, challenging

assumptions and carefully examining the implications of their actions and choices. This study was designed to determine if gender difference would occur when students are exposed to Electronic works trade through reflective inquiry instructional technique.

Research Questions

1. What is the influence of gender on students' mean achievement scores in Electronic works trade?

2. What are the mean scores of students taught Electronic works trade with Reflective Inquiry instructional technique and those taught using the conventional teaching methods in the test for retention of learning?

Hypotheses

HO1: There is no significant difference between the mean achievement scores of boys and girls taught Electronic works trade with reflective inquiry instructional technique.

HO2: There is no significant difference between the mean scores of boys and girls taught Electronic works trade with reflective inquiry instructional technique in the test for retention of learning.

2. METHODS

2.1 Design of the Study

The study adopted the quasi-experimental research design. The research makes use of pre- test, post-test non-equivalent control group design. The researcher randomly assigned intact classes to treatment and control group. This was necessary in order not to disrupt the normal classes of the students and the school time-table. The design of the study was in the following ways:

EG, O1 O1

CG O1 – O1

Where EG stands for experiment group

CG stands for control group

O1 stands for pre-test/post-test observation

X stands for the treatments using Reflective Instructional Technique

- stand for the use of the Conventional method

The independent variables consisted of conventional method and reflective inquiry instructional technique, while the dependent variables were the posttest and the retention tests.

2.2 Participants

The 105 participants of this study comprise year II students of Electronic works trade in all the technical colleges that offer Electronic Work Trade in Lagos state. The entire population was 105 made up of 76 boys and 29 girls.

2.3 Research Instrument

The instrument for data collection for this study consists of Electronic works trade achievement test (EWTAT). The EWTAT which was used to test the achievement and retention of students in Electronic works trade was developed based on the test blue print table. The pretest and posttest items were developed based on CRT 12 (Electronic Devices and Circuits) module. It consists of 30 multiples choice items with five options. The construction of the test blue print was based on National Board for Technical Education (NBTE) Electronic works trade curriculum and course specifications 2008. The test items covered all the contents of the lesson plans developed to cover the major topics used for the study. The Reflective Inquiry lesson plan was used to teach the experimental group while the control group was taught with conventional lesson plans.

The instrument was validated in the following ways. The face and content validities were determined by experts in electronic works trade, test and measurement and language education. The pilot tryout of EWTAT was conducted in Federal Science and Technical College Ijebu-Mushin, Ogun State and the psychometric test analysis was carried out to determine the Difficulty and Discrimination Index of each item in the test. An item is good if it has Difficulty Index ranging from 20 to 80; Discrimination of 0.20 and above and its entire distractor index a negative decimal [27]. Therefore, a total of the 30 items of the EWTAT had good difficulty, discrimination and distractor indices.

The trial test for determining the coefficient of stability of the EWTAT was carried out using test re-test reliability technique using two weeks interval. The reliability coefficient of the instrument was found to be .83 using Kuder Richardson formula 20 ($K - R_{20}$), since the test items are of multiple choice types.

2.4 Experimental Procedure

One week intensive training programme was organized for the teachers that were involved in the study. The training exercise was based on the purpose of the study, the topic to be taught, the use of the lesson plans, the use of instrument and general conduct of the study. The conduct of the study took place during the

normal school lesson periods. On the first day, before the lesson commenced, EWTEAT was administered as pre-test to both the experimental and control groups after which proper teaching commenced by using the prepared lesson plans. The experimental group was taught with reflective inquiry lesson plans while the control group was taught with the conventional lesson plans. Each lesson lasted for 90 minutes and the treatment lasted for 10 weeks. At the end of the treatment, a posttest was administered on both groups with the EWTEAT; the scores obtained from both groups were compared to determine if there is any significant difference in the performance of the two groups. The data collected was used for further analysis; therefore they were collected and kept under the custody of the researcher.

2.5 Reflective Inquiry and Classroom Teacher

Inquiry and critical thinking have been universally accepted as being the ideals and central aim of education [28]. It refers to the activity engaged in to overcome a situation of doubt to generate knowledge with provisional and tenuous results posited in the light of new experience and insight. For reflective inquiry to have some practical value in a school environment with its multidisciplinary nature and developmental levels, reflective inquiry should be viewed as an overreaching concept and **method** (Institutional learning plan, 2003, University of Calgary). In reflective inquiry classroom, teacher has the following roles to play: a. guides **learner and assist students** to discover **meaning to a given** task which **encourage** them to become self-regulatory, self-mediating and self-aware, b. models learners' thoughts, commitments, beliefs and **attitudes** by helping students to reflect on the consequences of specific actions and thoughts in the learning process, c. guides the students and motivate the learners to put challenge into learning and transfer their current learning to **a new situation**, d. guides **the students to** form relationship between concepts, ideas, processes and principles of operation of devices, functions of the devices, e. guides the students to build on the existing concepts, principles and principles of operation of appliances and system, f. **guide the learners to reach their goals** by facilitating **learners ability** to build on existing concepts, knowledge, principles and internalize new information to become independent students, develop a deeper understanding of fundamental ideas and problem solvers, g. guide the students to structure information into organizational patterns and provide a framework for what to be learned. h. guides the students to question **prompt tacit assumptions** by asking penetrating, prompt and leading questions that will help the students to uncover meaning, and lead them to the solution of some specific

tasks, i. guides and provides classroom environment that will enable students to learn and work in groups to discuss, think, proffer solution to problems and accomplish specific tasks, j. encourages bright students or **more experienced** and skillful students, to guide, coach and teach the dull or less skillful students to accomplish specific tasks, and k. takes on the role of a coach **or guardian** and engages learners in active dialogue to encourage critical thinking, debate and reflection on specific tasks.

2.6 Data Analysis

Data collected were analyzed using the appropriate descriptive and inferential statistics of the statistical Package for the Social Sciences (SPSS) Programme. In testing for the possible post-experimental difference in achievement and retention between males and females, the Analysis of Covariance (ANCOVA) was used and the hypotheses were tested at 0.05 level of significance.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Research Question 1

What is the effect of gender on academic achievement of students studying Electronic works trade?

The data presented in Table 1 show that male students taught Electronic works trade with reflective inquiry technique had a mean score of 4.37 in the pretest and a mean score of 25.03 in the posttest making a pretest, posttest mean gain in the male students taught with reflective inquiry techniques to be 20.66. Meanwhile, female students taught Electronic works trade with reflective inquiry technique had a mean score of 4.54 in the pretest and a posttest mean of 24.45 with a pretest, posttest mean gain of 19.91. Also, male students taught with conventional method had a mean score of 4.25 in the pretest and a mean score of 19.22 in the posttest making a pretest, posttest mean gain in the male students taught with conventional method 14.97 Meanwhile, female students taught Electronic works trade with conventional method had a mean score of 4.33 in the pretest and a posttest mean of 17.61 with a pretest, posttest mean gain of 13.28. With these results male students taught Electronic works trade had higher mean scores than female students in the Achievement Test. Thus, there is an effect attributable to gender on the achievement of students taught Electronic works trade.

Table 1. Mean of Pretest and Posttest of Male and Female Students Taught Electronic works trade in the Achievement Test

| Gender | Reflective Inquiry Techniques | Conventional Method |
|--------|-------------------------------|---------------------|
| | Mean Gain | Mean Gain |

| | n | Pretest | Posttest | \bar{X} | N | Pretest | Posttest | \bar{X} |
|--------|----|---------|----------|-----------|----|---------|----------|-----------|
| Male | 32 | 4.37 | 25.03 | 20.66 | 44 | 4.25 | 19.22 | 14.97 |
| Female | 11 | 4.54 | 24.45 | 19.91 | 18 | 4.33 | 17.61 | 13.28 |

3.2 Research Question 2

What are the mean scores of boys and girls taught Electronic works trade with Reflective Inquiry instructional Technique in the test for retention of learning?

The data presented in Table 2 shows that boys had a mean score of 35.67 in the post-test and a mean score of 34.33 in the test for retention. The girls also had a mean score of 35.48 in post- test and a mean score of 34.98 in the test for retention. The result indicates that the girls performed better than male students in the test for retention of learning.

Table 2. Mean of Boys and Girls Taught Electronic works trade with the Reflective Inquiry Instructional technique in Achievement Post-Test and Test for Retention of Learning

| Group | N | Post-test | Test for Retention |
|--------|----|-----------|--------------------|
| | | \bar{X} | \bar{X} |
| Male | 76 | 35.67 | 34.33 |
| Female | 29 | 35.48 | 34.98 |

Hypotheses

HO1: There is no significant difference between the effect of gender (male and female) on students achievement in Electronic works trade.

HO2: There is no significant difference between the mean scores of boys and girls taught Electronic works trade with reflective inquiry instructional technique in the test for retention of learning.

The data presented in Table 3 shows F-calculated values for mean scores of experimental and control groups in the achievement test, gender and interaction effect of treatments and gender on students' achievement in Electronic works trade. The F-calculated value for Group is 151.225 with a significance of P at .000 which is less than .05. The null-hypothesis was therefore, rejected at .05 level of significance. With this result, there is a significant difference between the mean achievement scores of students taught Electronic works trade with reflective inquiry instructional techniques and those taught with conventional method. The F-calculated value for gender is 4.835 with a

significance of P at .030 which is less than .05. This means that there was significant difference between the effects of Gender on students' achievement in Electronic works trade. Therefore, the null hypothesis of no significant difference between the effect of gender (male and female) on students' achievement in Electronic works trade is rejected at .05 level of significance. The interaction of treatments and gender has F-calculated value of 1.004 with significance of P of .319. Since .319 is higher than .05, the null hypothesis for interaction effect of treatment and gender is accepted. Hence, there is no significant interaction effect of treatments given to students and their gender with respect to their mean scores on the Electronic works trade Achievement Test.

HO2: There is no significant difference between the mean scores of boys and girls taught Electronic works trade with reflective inquiry instructional technique in the test for retention of learning.

Table 3. Summary of Analysis of Covariance (ANCOVA) for Test of Significance between the Mean Scores of Experimental and Control groups in the Achievement Test, Effects of Gender and Interaction Effect of Treatments given to Students and their gender with respect to their mean scores on the Electronic works trade Achievement Test

| Source | Sum of Squares | Df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------------|----------------------|-----|-------------|----------|------|
| Corrected Model | 992.311 ^a | 4 | 248.078 | 47.871 | .000 |
| Intercept | 1706.006 | 1 | 1706.006 | 329.203 | .000 |
| Pretest | 3.478 | 1 | 3.478 | .671 | .415 |
| Group | 783.680 | 1 | 783.680 | 151.225* | .000 |
| Gender | 25.059 | 1 | 25.059 | 4.835* | .030 |
| Group * Gender | 5.202 | 1 | 5.202 | 1.004 | .319 |
| Error | 518.223 | 100 | 5.182 | | |
| Total | 48999.000 | 105 | | | |
| Corrected Total | 1510.533 | 104 | | | |

^aSignificant at sig of $P < .05$

Table 4 shows that the F-value for group is 6619.048 with significant of P at .000, which is less than .05. The null-hypothesis was therefore, rejected at .05 level of significance. With this result, there was significant difference between the mean scores of students taught Electronic works trade with reflective inquiry instructional technique and those taught using conventional teaching method in test for retention

Table 4. Summary of Analysis of Covariance (ANCOVA) Test of Significance between the Mean Scores of Experimental and Control groups in the Retention Test

| Source of Variation | Sum of Squares | DF | Mean Square | F | Sig of P |
|---------------------|----------------|-----|-------------|----------|----------|
| Covariates | 23.924 | 1 | 23.924 | 2.777 | .097 |
| Pre-test | 23.924 | 1 | 23.924 | 2.777 | .097 |
| Main Effects | 57028.997 | 1 | 57028.997 | 6619.048 | .000 |
| Group | 57028.997 | 1 | 57028.997 | 6619.048 | .000* |
| Explained | 57031.555 | 2 | 28515.669 | 3309.660 | .000 |
| Residual | 2903.555 | 337 | 8.616 | | |
| TOTAL | 59934.894 | 339 | 176.799 | | |

*Significant at sig of $P < .05$

The findings of this study have revealed that male students had a higher mean score in the Electronic works trade achievement test than that of female students. At the same time, analysis of covariance was employed to test the second hypothesis, Table 3, at the calculated F- value (4.835), significance of P (.030) and confidence level of .05, there was a significant difference between the main effects of gender (male and female) on students' achievement in Electronic works trade which confirmed that the difference between the achievement of male and female students in Electronic works trade was statistically significant favouring boys. The obvious implication of this finding is that there was an effect attributable to gender on achievement of students in Electronic works trade. This finding is similar to findings of several other studies that were conducted on gender effects on achievement of male and female students in mathematics, sciences and technology fields. For instance, one of the important discoveries emerging from studies involving the effect of inquiry based instructional approach on academic achievement was the revelation of gender differences favouring boys. This also affirms that disparity exists between male and female students' performance in mathematics, sciences and technology fields [10,11], and in some cases boys had an edge over girls in academic achievement [5]. Generally, boys were consistently found to perform better than girls on vocational and technical achievement tests, suggesting that boys generally possess greater vocational and technical skills than girls. Male advantages in vocational and technical skills have been established in studies conducted by scholars [Owoso, J. O. University of Nigeria, Unpublished thesis, 29], where the trends of gender differences were found to be stable and consistent. Thus, in studies where differences in achievement were evident males typically had stronger vocational and technical skills than girls. The identified gender effect on achievement in Electronic works trade was responsible for the significant gender effect found in students' achievement in Electronic works trade. Thus, the superiority of male students in vocational skills acquisition was responsible for their improved achievement in Electronic works trade.

These findings revealed that students taught with reflective inquiry instructional technique had a higher mean score than those taught with the conventional teaching method in the test for retention of learning. The analysis of covariance of the retention test presented in Table 4 confirmed that the difference in the mean score of the students taught with the reflective instructional technique and those taught with conventional teaching method is significant. This showed that the reflective inquiry instructional technique has positive effect on the students' retention of learning in Electronic works trade. This affirms that active learning approach facilitates active knowledge construction, develops higher order thinking skills, improves memory and enhances transfer of learning to other situations [30,31]. Another author [32] was of the opinion that by teaching students to think, they will gradually begin to realize that conscious reflection secretes understanding. This finding is in support of many authors' views [Owoso, J. O. University of Nigeria, Unpublished thesis, 33,34], that retention of learning is not affected by gender but by the degree of original learning, time at which retention is measured and the individual's working memory capacity among other factors. Thus since boys and girls were taught with the same method, they acquired the same degree of original learning hence, their retention of learning was not significantly different.

4. CONCLUSION

The study revealed that there was significant difference in the achievement and retention of boys and girls in Electronic works trade when taught using reflective inquiry instructional technique. The difference in achievement was in favour of boys while the difference in retention was in favour of girls. Also, students retained their learning for a longer time when they were allowed to think on possible solutions to a problem while engaging in practical activities with real objects, tools and machines collaboratively.

5. RECOMMENDATIONS

Based on the findings the following recommendations are made:

*Technical College teachers should adopt the use of the reflective inquiry instructional technique to the teaching of Electronic works trade. *Ministry of education and administrators of Technical Colleges should always organize seminar, conferences and workshops to sensitize technical teachers on the use of reflective inquiry instructional technique.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Udoh CO. The Tragedy of the Girl-Child. Ibadan Journal of Educational Studies. 2001;1(1):1-10
2. Popoola AA. Gender difference in Nigeria. Research in Curriculum Studies. 2002;1(2):37-44
3. Taylor PC. Whose interest, are being served in cross-cultural science education? Paper presented at the Web based NARST 99 Workshop culture studies in science Education. Students. Indigenous culture: versus the culture of science? 1999. Accessed 15 April 2012. Available: <http://www.oulk.edu.hk/cridal/misa/losteculture.html>.
4. Equal Opportunities Commission and Office for Standards in Education. The Gender Divide London HMSQ. 2001
5. Owodunni AS. Gender inequality in Technical and Vocational Education: A challenge to female education in Nigeria, Aso Journal of Educational Studies. 2009;1(2):1-10
6. Achebe CC. Social limitation of academic women to the pursuit of excellence. Nigeria Journal of Educational Studies and Research. 1979;2(10):107-105.
7. Onibokun Y. Achievement motivation disparity between boys and girls in a Nigeria setting. West African Journal of Education. 1980;XXI (2):108-112
8. Azuka BI. The challenges of mathematics in Nigeria economic and technological development implication for tertiary education. ABACUS. 2003;28(1):18.
9. Dyankov, A. Current trends and issues in vocational and technical education, 1996. Accessed 15 April 2012. Available: <http://www.unesco.org>.
10. Aiyedun JO. Influence of sex difference of students in their Achievement in secondary school mathematics. The journal of the mathematics association of Nigeria. 2000;2(5):91-102.
11. Etukudo UE. The effects of computer assisted instruction on gender and performance of senior secondary school students in mathematics: ABACUS: The Journal of mathematics association of Nigeria. 2002;27 (1):1-8.

12. Simpson RD, Oliver JS. Attitude toward Sciences and Achievement Motivation Profiles of Male and Female Students in Grade Six-Ten. *Science Education*. 1985;64(69): 511-526.
13. Zergal ME, Hecrtal GD, Walbarg HJ. Late Adolescent sex Differences in Science Learning. *Science Education*. 1985;4(70):446-460.
14. Oyedeji OA. Assessing Gender factors in some Science and Mathematics texts in Nigeria. *Zimbabwe Journal of Educational Resources*. 1996;8(1): 45-53
15. Adesoji FA, Fisuyi MO. Analysis of problem Solving Difficulties of Students in Volumetrics Analysis.
16. Kolawole EB. Sex difference in Academic Achievement in Science Subjects in a Nigerian Tertiary Institutions. *Res. Curriculum studies*. 2002;2(1):168-173.
17. Ogunkola BJ. The relationship between Cognitive Entry behavior and Academic Performance of some Nigerian Secondary school Students in Biology. *Ife Psychologian International Journal*. 2000;8(2):96-103.
18. Owolabi OT. Analysis of students Performances in JSS Integrated Science Examination. *Resource Curriculum Studies*. 2000;2(1):31-36.
19. Kurumeh MS. Effect of ethno-mathematics approach on students' achievement in geometry and mensuration. *The journal of mathematical association of Nigeria*. 2004;31(1):35-44.
20. Heidt EU. *Instructional Media and the Individual Learner*; London, Kenganpage; 1978
21. Agboola OS, Oloyede EO. Effects of project, inquiry and lecture-demonstration teaching methods on senior secondary students achievement in separation of mixtures practical test. *Journal of Educational Research and Review*. 2007;2(6):124-132.
22. Alkins, Murpy. *Instructional Design, theory and practice*: Canadian Journal of learning and Technology, 1993. Accessed 28 February 2008; Available: <http://www.scholar//libevt.edu/ejournal/LT/regge.html>.
23. Boyd, Fales. *Scientific Inquiry*. Bioscience Accessed 28 February 2008; Available: <http://www.nyseg.com>. 1983
24. Dewey J. *How we think*. Lexington, M.A. Heath; 1933.
25. Hemelo A, Ferrari M. *Inquiry based-approach in Education*, 1997; Accessed 15 November 2008. Available: <http://www.csuasedu/turner/papers/harthticc2005doc>.
26. Wallace F. *Reflective thinking in young Adolescent*. 1996; Accessed 10 January 2009 Available: <http://www./ciradne.ac.uk/issued42/lonkin/>.

27. Okoro OM. Principles and methods in vocational and technical education. Nsukka: University Trust Publishers; 1999.
28. Garrison J. Inquiry and Critical and Critical thinking-Reflective Inquiry. Learning Commons Communities of Inquiry; 2003.
29. Onuebunwa BN. Sex Barriers, challenges and opportunities in Technical and scientific Advancement: A Challenge to women in the 21st Century. Journal of women in colleges of Education (JOWICE). 2000;4:159-163.
30. Tochonites OC. Creating an effective foreign Language classroom. 2000; Accessed 19 April 2005. Available: http://www.wcer.wisc.edu/step/ep301/Fall2000/Tochonites/stu_cen.html
31. Bonwell CC, Elson JA. Active learning: Intelligence, 2003. Accessed 20 February 2004; Available: <http://www.dmu.ac.uk/~Jamesa/learningintellig.htm>.
32. Von. Glasefeld, E. Radical constructivism and teaching: Prospects. 2001; XXXI(2):161-173
33. Ausbel DP. In defence of advance organizer: a reply to critics. Review of Educational research. 1978;48:251-257
34. Khan MS, Hussain S, Ali R, Majoka MI, Ramzan M. Effect of Inquiry Method on Achievement of students in chemistry at secondary level. International Journal of Academic Research. 2001;3(1).

*Gera Tetiana, Ivan Franko's,
State Pedagogical universitet in Drogobych,
Lecturer, Department of Psychology*

Development of the creative potential of future teachers through creativity training

Abstract: This paper is devoted to updating the creative resources of the person. In the publication considered substantive and procedural characteristics of creativity training of future teachers.

Keywords: creative potential of the individual, creativity training, the development of creativity of future teachers.

*Гера Татьяна, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко,
старший преподаватель кафедры психологии*

Развитие творческого потенциала будущих педагогов посредством тренинга креативности

Аннотация: Статья посвящена актуализации творческих ресурсов личности. Рассмотрены содержательные и процессуальные характеристики тренинга креативности будущих педагогов.

Ключевые слова: творческий потенциал личности, тренинг креативности, развитие креативности будущих педагогов.

Актуальное смещение акцентов общества с производственных и информационных технологий на технологии ресурсные (в т.ч. личностные) выводит в научный приоритет решение **проблемы** актуализации творческого потенциала профессионалов (особенно сферы образования). **Цель** нашего исследования – разработка тренинга креативности для развития творческого потенциала будущих педагогов, объединяющего психотерапевтические и дидактические технологии работы с личностью. **Задачами** статьи являются: во-первых, обосновать содержательную модель тренинга креативности; во-вторых, описать процессуальные особенности комплектации упражнений для групповых тренинговых занятий.

Обобщив структуру творческого потенциала личности, представленную в современных психологических исследованиях интеграцией соматического, когнитивного, эмоционального, волевого, социально-психологического и духовно-трансцендентного ресурсов [1-6], мы дифференцировали упражнения тренинга креативности по их **содержанию и предметной направленности** на шесть групп. В **первую группу** вошли задания на двигательную гибкость, телесную спонтанность, релаксационные, данстерапевтические, телеснотерапевтические, дыхательные, самомассах, восстановительные (относительно базисной трудоспособности), адаптационные (вхождение в работу над собственной личностью) – соматические упражнения. **Вторая группа** – когнитивные упражнения на осмысление сформулированной тренером проблемы, формирование метакогнитивных умений, рефлексии, развитие творческой сензитивности через образную креативность и визуализацию, генерирование идей, активацию и открытие познавательной позиции, на скорость, гибкость, точность, оригинальность, дивергентность мышления, продуцирование приемов создания образов творческого воображения, на динамику системы оценивания, сюжетно-профессиональные и ролевые игры познавательного характера (освоение видов деятельности, ролевых функций, информационное обеспечение профессионализации и личностного развития), осознание педагогом сильных черт своей индивидуальности, развитие глубины и сосредоточенности перцептивных процессов через созерцательные практики. **Третью группу** упражнений составляют эмоциональные – на выразительность и артистизм, творческую сензитивность и самосензитивность (эмоциональное восприятие произведений искусства и себя как творца), оптимизацию эмоционального фона тренингового взаимодействия (целесообразное использование провокационных техник толерантного вызова, погашение эмоций посредством рационализации), эстетизацию жизнедеятельности, положительное имиджмейкерство, чувство юмора, катартические сюжетно-профессиональные и ролевые игры (эмоциональное извержение напряжения), коучинг (психологическая поддержка, подбадривающее сопровождение принятия решений), коппинг (овладение собой), конструктивную сублимацию чувств и эмоций, трансформирование гнева в творческую активность, снятие эмоционального напряжения посредством работы с неформатированным материалом (песок, вода, соль, глина и т.п.), моделирование, рисование, лепку. Волевые – **четвертая группа** – это упражнения на подготовку и выполнение конкретного задания по теме, преодоление барьеров, совладание собой (стабилизацию и гармонизацию состояний), творческую асертивность и самоасертивность, сюжетно-профессиональные и ролевые игры на внешний и внутренний контроль, завершение целостного проекта самопрограммирования (программа саморазвития эмоциональной культуры, интеллекта, индивидуальные программы профессионального развития и т.п.), таймменеджмент, повышение

вероятности достижения цели через креативный стиль жизни. **Пятую группу упражнений** составляют социально-психологические – на слушание, риторику, вербализацию, невербалику (пантомиму) и другие коммуникативные техники, на адаптацию к группе, фасилитацию (подбадривание, эмоциональную поддержку и принятие), формулирование содержания построенной на собственном опыте компетентности (проговаривание по колу), креативную толерантность и самотолерантность, безоценочное принятие разных способов самовыражения, креативную самопрезентацию и знакомство с группой, на сплочение группы, командное творчество, творчество во взаимопонимании и интеракции, флешмобы, коллективные творческие дела, на креативное разрешение конфликтов. **Шестая группа** – трансцендентационные упражнения на созерцание, медитацию, тратаку, молитвенные формулы (мантры, четки и пр.), восприятие сакрального искусства (визуальное – иконопись, янтры, мандалы; аудиальное – духовная музыка, колокола, орган, церковное песнопение, слушание тишины; кинестетическое – запах кадила, ароматизированных свечей, базилика и других ритуальных ароматов, вкус причастия, ритуальные блюда, ритуальные движения – накладывание креста, поклоны, ритуалы вхождения в храм, двигательное сопровождение сакральных действий).

Обобщая результаты предыдущих этапов исследования [8, s.45 – 49.], можем дифференцировать такие **формы** упражнений тренинга креативности для будущих педагогов: сюжетно-профессиональные и ролевые игры, психогимнастика, данстерапия, образотворчество, словотворчество, общение, рефлексия. **В итоге**, это – содержательная модель тренинга креативности.

Переходя к формированию процедуры тренинга креативности, необходимо установить соответствие подобранных по содержанию и форме упражнений этапам креативного, психотерапевтического и педагогического процессов. В связи с этим упражнения целесообразно поделить на группы по функциям в алгоритме группового тренингового занятия. **Первый этап** – вхождение, объединяющее мотивацию и ситуацию, – требует гармонизации условий при участии тренера. Эту группу упражнений мы назвали **коучинговые**, поскольку они создают среду, облегчающую движение человека к желаемым целям, его разностороннее развитие, повышает результативность обучения и самопознания, актуализирует личностный потенциал. Термин «коуч» возник в Калифорнии в конце XIX века и называл тренеров, обращающих внимание на «работу в голове спортсмена». Автор концепции внутренней игры (в теннис) В.Тимоти Голвы в 1974 году официально закрепил «коучинг» в спорте; в 1992 году Джон Витмор перенес термин со спорта в менеджмент, развивая идеи коучинга в сфере бизнеса; сегодня коучинг является методом консалтинга и тренинга, способствующим (с помощью взаимодействия «коуч-клиент») карьерному, личностному, финансовому и т.п. развитию человека – своеобразная теория успеха [12]. Ключевыми элементами коучинга являются осознание (результат усиленного внимания и способность

отбирать и ясно воспринимать соответствующие делу факты и информацию, определяя их важность) и ответственность (концепция и цель коучинга).

На **втором этапе занятия** происходит общее информирование участников тренинга о творческом процессе, творческой деятельности и жизнотворчестве в целом. Упражнения, направленные на выработку умений и навыков творческой деятельности, на обучение распознавать и использовать свой творческий потенциал, можем назвать **психодидактическими**. Эти упражнения не только формируют базисные знания о творчестве, но и знакомят участников с условиями творческих заданий (формируется база данных и формулируется вопрос «Как достичь желаемой ситуации?»).

Третий этап – саморегуляция и настройка на творческий процесс в ситуации принятия и формулирования проблемы, требующей нестандартного решения. На этом этапе должно состояться своеобразное примирение собственных амбиций или психозащитных механизмов с внешним вызовом (задачей тренера). Упражнения, помогающие овладеть стратегией преодоления неожиданного вызова-стресса, провоцируемого требованиями проявить творчество в моделируемой ситуации (задача участника – преодолеть сопротивление творению на заказ или под давлением), можем назвать **коппинговыми**. Термин «коппинг» (от англ. «совладение») вошел в психологический тезаурус в 1962 году для обозначения практик преодоления стресса Р.Лазаруса, Л.Мерфи, С.Фолкмана [14]. Мы употребляем термин «коппинг» шире, чем «приспособление к психологически тяжелым или угрожающим условиям», подчеркивая существенный признак этого понятия – совладание человека в нестандартной ситуации. В преодолении стресса люди используют три вида коппингового поведения, направленного, во-первых, на оценку (изменить свое мнение о ситуации или отмежеваться от нее); во-вторых, на проблему (определить ее причины, найти информацию и усвоить новые навыки); в-третьих, на эмоции (сдерживание, отвлечение, контроль над неприятными чувствами, расслабление и т.д.) [14]. В связи с этим коппинговые упражнения тренинга креативности целесообразно по содержанию разделить на аналогичные группы – задания, направленные на оценку, на проблему и на эмоции. Соответственно к восьми коппинг-стратегиям [13], можем дифференцировать восемь типов заданий для тренинговой группы на этом этапе занятия: а) конфронтационные (восприятие тренинговой ситуации как угрозы – прямонаправленной энергией изменить ситуацию-задание на лучшую для себя); б) упражнения на самоконтроль (ущемление эмоциональных реакций для сдержанных рассудительных действий); в) поиск социальной поддержки (найти однодумцев и объединить усилия); г) уход (перенести ответственность как демонстрация негативной тенденции); д) плановое разрешение проблемы (разработать план выхода из ситуации); е) положительная переоценка (найти в проблемной ситуации положительные стороны, переосмысление ценностей); ж) принятие ответственности (принять свои ошибки, научиться на них и решить

проблему самостоятельно); 3) откладывание ответственности (дистанцирование от проблемы, попытка решить задачу на расстоянии как демонстрация негативной тенденции). Выбор стратегии решения нестандартной проблемы на занятии тренинга креативности ценен при условии адекватной рефлексии опыта апробации каждого с возможных вариантов коппинга.

Четвертый этап тренингового занятия должен быть непосредственной практикой выполнения творческих задач (реализацией творческого потенциала участников). Самой простой формой реализации этого задания является привлечение будущих педагогов к конкретной художественной, конструкторской, музыкальной и т.п. деятельности. Учитывая профессиональную направленность тренинга, целесообразно усложнение практических задач такими инструкциями: «Предлагается пережить опыт первого изготовления предмета из глины вместе с партнером в условиях, когда вы проинформированы об особенностях работы с глиной, а партнер – нет» (будущий педагог имеет возможность прочитать инструктивную карточку о работе с неформатированным материалом, о рисовании, моделировании, психогимнастике и т.п. перед непосредственным процессом ее выполнения). Упражнения этого типа можем назвать **педевтологическими** (термин «перевтология творчества» мы обосновали на предыдущих этапах исследования [10, с.116]). Эти упражнения направлены на психологическую и методическую подготовку будущего учителя к предоставлению информационной помощи учащемуся, к введению его в мир ценностей творчества в целом, к формированию у учеников компетентностей, которые способствуют их жизнетворчеству. Важным, на наш взгляд, является общее первое переживание творческого процесса, способствующее настройке на сотрудничество, сопереживание, сотворчество, и избегающее авторитарных приемов учебного творчества.

Пятый этап занятия – рефлексивный – направленный на самовоспитание креативности. Соответствующие **рефлексивные упражнения** позволяют осмыслить опыт от коучинговых, психодидактических, коппинговых и педевтологических заданий, не только обобщая их информационное обеспечение, а и персонифицируя и интерпретируя свои переживания для конструктивного использования их в программе креативного самовоспитания.

Подводя **итог**, соответственно цели использования на разных этапах тренингового занятия упражнения можно классифицировать на пять групп: коучинг, психодидактика творчества, коппинг, педевтология творчества, рефлексия. Это – процессуальная модель тренинга креативности.

Эмпирический этап исследования [9; 7; 11] доказал, что тренинг креативности, составленных по результатам теоретического моделирования, является результативным при условии соблюдения психотерапевтических и дидактических принципов его организации.

Список литературы:

1. Gas Z.B. Doskonalacy sie nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli. – Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2001. – 208 s.
2. Necka E. Psychologia tworcosci. – Gdansk: GWP, 2001. – 256 s.
3. Popek S. Kwestionariusz tworczego zachowania KANH. Wydanie II. – Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2000. – 83 c.
4. Psychopedagogika dzialan tworczyh /Pod red.naukowa K.J.Szmidta, M.Modrzejewskiej-Swigulskiej. – Krakow: OW "Impuls", 2005. – 352 s.
5. Uniwersyteckie ksztalcenie nauczycieli a psychopedagogiczne czynniki rozwoju ucznia /Praca zbiorowa pod red.M.Ochmanskiego. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 1998. – 344 s.
6. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. – 205 с.
7. Гера Т.І. Діагностика метакогнітивної здатності учасників професійно зорієнтованого тренінгу // Zbior raportow naukowych «Wplyw badan naukowych» (28.04.2013 – 30.04.2013). – Czesc 8. – Bydgoszcz: Sp. z o.o. Diamond trading tour, 2013. –100str. – S.23 – 38.
8. Гера Т.І.Зміст тренінгу креативності в системі психологічного супроводу майбутніх педагогів // Zbior raportow naukowych "Badania naukowe naszych czasow" (29.10.2013 – 31.10.2013). – Czesc 2. – Katowice: Sp. z o.o. Diamond trading tour, 2013. – 104 str. – S.45 – 49.
9. Гера Татьяна. Диагностический инструментарий в обеспечении профессионально ориентированного тренинга будущих инженеров-педагогов // Материалы второй Международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (г.Москва, 13 июня 2012). – Москва: Международный центр науки и образования, 2012. – 176 с. – С.138-160.
10. Гера Тетяна. Активізація творчих ресурсів педагога у процесі його професіоналізації // Психологія і суспільство. – 2012. - №2 (квітень). – С. 112 – 124.
11. Гера Тетяна. Діагностика творчих ресурсів особистості педагога // Психологія і особистість. – 2012. - №2 (2). – 184с. – С.128-140.
12. Мелия М. Как усилить свою силу? Коучинг. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008 – 298 с.
13. Методика копинг-стратегии. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://razuznai.ru/koping-strategii.html>
14. Психология общения. Энциклопедический словарь Под общ. ред. А.А. Бодалева. - М. Изд-во «Когито-Центр», 2011. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://vocabulary.ru/dictionary/1095/word/koping-strategi>
15. Уитмор Джон. Тренировка высокой эффективности. – М.: МАКУБ, 2005 — 168 с.

Stratan-Artyskova Tetiana,
*Kirovograd State Pedagogical University
named after Volodymyr Vynnychenko,
Ph.D., Associate Professor*

Creative and performing training of teachers musical art in measurement humanistic paradigm

Abstract: The article defines the role of the humanistic approach in the educational space, emphasizes the importance of individual approach to training and education, focuses on the importance of creative and performing activities in the formation of spiritual and creative personality.

Keywords: spiritual, humanistic values, personality oriented approach, art, music and teacher education, creative activity.

Творчо-виконавська підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у вимірах гуманістичної парадигми

Анотація. У статті визначається роль гуманістичного підходу в освітянському просторі, підкреслюється значення особистісно орієнтованого підходу у навчанні і вихованні, акцентується увага на значенні творчо-виконавської діяльності у формуванні духовно-творчої особистості.

Ключові слова: духовність, гуманістичні цінності, особистісно орієнтований підхід, мистецтво, музично-педагогічна освіта, творча діяльність.

Основною тенденцією у розвитку сучасного суспільства є ставлення до людини як найвищої цінності, що детермінує його прогресивні процеси. Відродження духовності в освіті – це та першооснова, на якій тільки й можлива її подальша розбудова. Шлях до цього – гуманізація, «олюднення» освіти, суть якої полягає не тільки в забезпеченні ґрунтового загальнокультурного розвитку, надання міцних знань, формуванні гармонійної, цілісної особистості, а й, насамперед, у побудові взаємовідносин учасників освітнього процесу на основі зміни стилю спілкування – від авторитарного до демократичного, подолання жорсткого маніпулювання свідомістю вихованців, практики індоктринації учнів і студентів – нав'язування їм непорушних стереотипів мислення, догм, які не піддаються критиці, здатності підтримати людину в

людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості [2], сприяти розвитку евристично-творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Гуманістичний підхід до навчання і виховання забезпечує уходження в «цінності сьогоденного життя», розвиток художньої свідомості й компетентності, здатності до самореалізації, потреби в духовно-творчому самовдосконаленні. У науковій праці І.Беха «Виховання особистості» розкривається особистісно зорієнтований підхід у навчанні і вихованні, сутність якого полягає в «утвердженні людини як найвищої цінності, на якій ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [2, 35], формуванні її як унікальної цілісної творчої індивідуальності, реалізації ідеї свободи, співпраці, співтворчості, діалогового спілкування, самовираження у життєдіяльності.

Актуальним для сучасної педагогіки є вислів відомих педагогів-гуманістів. Світ вступає в час Людини, більш, ніж будь-коли ми зобов'язані думати про те, що ми вкладаємо в душу людини» (К.Ушинський). Гуманність, людяність, сердечність, чуйність є основною умовою виховання особистості, оскільки глуха душа – це соціально небезпечно, навіть при високому освітньому й науковому рівні людини (В.Сухомлинський).

Висуваючи на перший план індивідуальне й особистісне, зосереджуючи увагу на особистості як на суб'єкті своєї діяльності, ґрунтуючись на антропологічних ідеях давньогрецьких філософів (Аристотель, Платон, Сократ та ін.), сучасна наука звертається до індивідуалістичної і персоналістичної філософської антропології, відповідно якої особистість сама формує, структурує себе і ціннісно-особистісний зміст (М.Шелер, У Штерн, Е.Муньє); екзистенціональної філософської антропології, в якій особистість формує свій внутрішній світ у власній діяльності (К.Ясперс, Г.Марсель, Н.Аббаньяно, Н.А.Бердяєв, А.Камю, Ж.П.Сартр); прагматичної філософської антропології, в якій формування нового образу людини зумовлено її активністю, діяльністю, у якій людина створює і навколишній світ, і саму себе (У.Джеймс, Д.Дьюї, Ф.Шиллер, А.Гелен, Г.Плеснер); трансцеденталістською антропологією, основною точкою зору якої є те, що людина формує свої можливості і свою свободу власного життя (І. Кант, М. Хайдеггер, О. Больнов, Г. Ріккерт). Як бачимо, загальним у цих концепціях є розуміння людини, котра сама себе визначає і створює. Вихідним пунктом є позиція, що особистість – це діяльнісний суб'єкт, котрий формує ідеали і норми своєї діяльності, здатний досягти свободи і самовизначення (М. Шелер), здійснити єдину, цілеспрямовану самодіяльність (У. Штерн), творити і самотворити, усвідомлювати і мислити дію як акт самореалізації (Г. Рот), самотлумачити, саморозуміти, самоінтерпретувати свої ідеї, норми поведінки, власне життя як основний феномен людського буття (М. Ладман, Є. Фінк).

Сучасна філософія дійшла висновку, що єдиним достойним людини способом життя, способом реалізації і творця самого себе як особистості є шлях

свідомого самовдосконалення, самовідповідальності у формуванні своїх цілей, визначенні шляхів і способів їх досягнення і реалізації, здатності володіти самоконтролем, вольовими зусиллями“, що призводить до самоздійснення і є педагогічно значущими діями.

Гуманізація освіти, котра усвідомлюється сьогодні як шлях гуманізації світу і його самостабілізації, ставить освітян перед необхідністю пошуку такої фундаментальної ідеї, котра «підняла б», витягнула цей процес, впливаючи на реальність, що є в її основі. Такою ідеєю вчені визнали ідею орієнтації на особистісний розвиток і саморозвиток тих, хто навчає і тих, хто навчається, тобто пріоритетним є перехід від знанневої парадигми освіти до компетентнісної, метою якої має стати не засвоєння певних знань і вмінь, а оволодіння базовими загальнокультурними і професійними компетенціями, що уможливають самостійно знаходити, засвоювати необхідні знання, формувати нові вміння, оновлювати зміст своєї діяльності засобом критичного, творчого її засвоєння, застосувувати досягнення сучасної науки і педагогічного досвіду, всебічно підвищувати кваліфікацію і вдосконалювати професіоналізм, бути мобільним, прагнути до безперервного удосконалення й оновлення змісту своєї педагогічної діяльності, збагаченню особистих загальнокультурних і професійних компетенцій.

Спрямованість на гуманістичні цінності – основний орієнтир вищої музично-педагогічної освіти, яка має визначати зміни пріоритетів з матеріальних цінностей на духовні, з односторонньої орієнтації на масові підходи – на увагу до кожної особистості, відтворити цілісність буття людини, протистояти руйнаціям технократичного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського життя з позицій бездушного практицизму й утилітаризму [4], спрямувати акцент на виконання основного завдання вищої педагогічної освіти – формування духовного світу особистості, її ініціацію у вимір універсальних духовних цінностей, що обумовлюється необхідністю більш активного входження в загальну освіту знань з художньої культури, різноманітних видів музичної творчості (музично-інструментальної, вокально-хорової, композиторсько-виконавської, практично-теоретичної), що посилює особистісну і колективну ідентичність, формує культуру художнього сприйняття, спонукає до індивідуального самовираження у власній творчості, збагачує систему цінностей, спричиняє до дії всі компоненти духовно-творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Визначаючи духовно-світоглядну орієнтацію як основну у мистецькій освіті, відомі педагоги, психологи, філософи підкреслюють, що зміст художніх творів й багатогранність художніх образів спрямовується на «підтримку духовної творчості особистості», «виникнення духовної рефлексії» (І.Бех); створення неповторного «тону» художнього сприймання, інтерпретації, творчості, внаслідок чого відбувається «привласнення» особистістю художніх цінностей (Л.Виготський); набуття аристократичності, що притаманне будь-якій культурі (

Н. Бердяєв), художності, що оформлене у змісті мистецького твору, є моментами світу, його цінностями і цінностями життя, сукупністю прийомів формування і завершення людини та її світу» (М.Бахтін).

Слушним є вислів Л.Масол про те, що цілісність світу має опанувати цілісна людина й що «інтегральним центром особистості, котра створює ядро світогляду, є духовно-творча константа, яка постійно збагачується, "опромінюється" різноманітними впливами [3, 58]. Саме мистецтво дає змогу особистості засвоїти унікальні смисли людства і створювати свої власні [5], тобто духовність і творчість, як два взаємозумовлених і взаємопов'язаних феномена, характеризують особистість цілісно і об'ємно, як духовно-творчу.

Гуманістична природа мистецтва полягає в тому, що збагачуючи духовний світ особистості, формуючи її особистісні якості, мистецькі твори залучають реципієнта у вищі форми сумісності і взаємодії: взаєморозуміння, співробітництво, співпричетність, співдію, співчуття, співпереживання, співтворчості і творчості, що і є метою творчо-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У такий спосіб, визначається значущість творчо-виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, у процесі якої духовно-творчий потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва є джерелом його самовираження і самоактуалізації у професійній діяльності і діяльності загалом.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.

*Neduzhko Yury Victorovich,
Volyn Institute for Postgraduate
Education, Professor, Doctor of Historical Sciences*

The education system of Ukrainian diaspora in the West (middle of 40th – 80th years of twentieth century)

Abstract. This article has the goal to show educational initiatives of ukrainian diaspora in the context of struggle for state independence of Ukraine. It analyses the process of creating and formation of ukrainian educational system in the countries of West.

Key words: education, national culture, state, freedom, independence, West, Ukraine.

*Недужко Юрій Вікторович,
Професор Волинського інституту післядипломної
педагогічної освіти, доктор історичних наук*

Система освіти української діаспори країн Заходу (середина 40-х - 80-ті роки ХХ ст.)

Анотація. Ця стаття присвячена висвітленню освітньо-виховних ініціатив української діаспори в контексті боротьби за державну незалежність України. Проаналізовано становлення системи українознавчої освіти в країнах Заходу, а також процес створення Української виховної системи.

Ключові слова: освіта, виховання, національна культура, держава, свобода, незалежність, країни Заходу, Україна.

Наша держава виділяє як пріоритетний напрямок поглиблення контактів і налагодження тісних взаємовідносин з українською еміграцією. Про це, зокрема, свідчать прийняття Верховною Радою України 4 березня 2004 року Закону України "Про правовий статус закордонних українців", розробка та реалізація Державної програми співпраці із закордонними українцями на період до 2015. В Конституцію України включена спеціальна стаття 12, яка проголошує: "Україна дбає про задоволення національно-культурних потреб українців, які проживають за межами держави" [1].

З метою подальшого розвитку національної свідомості українців, які проживають за кордоном, задоволення їх національно-культурних, освітніх, мовних та інформаційних потреб, урахувавши, що за Законом України “Про правовий статус закордонних українців” захист основних прав і свобод людини і громадянина стосовно закордонних українців є невід’ємною частиною зовнішньополітичної діяльності України, відповідно до пункту 3 частини першої статті 106 Конституції України Президент України своїм Указом від 13 жовтня 2006 року № 875/2006 схвалив “Національну концепцію співпраці із закордонними українцями”.

Її метою є “сприяння у створенні необхідних умов для збереження, розвитку та вираження етнічної культурної, мовної та релігійної самобутності українських національних меншин у державах їхнього проживання, налагодженні успішної співпраці українського суспільства із закордонними українцями в різноманітних сферах життя щодо захисту національних, інтелектуальних і духовних цінностей в Україні й за кордоном, задоволенні національно-культурних і мовних потреб закордонних українців, створенні засад для розвитку і ефективного використання інтелектуального, духовного та фізичного потенціалу нації, а також підвищенні позитивного міжнародного іміджу України. Реалізація Концепції сприятиме залученню закордонних українців до суспільного життя України та ефективному використанню їхнього інтелектуального, духовного і культурного потенціалу в інтересах України і українського суспільства” [2].

Велике значення в цьому вітчизняної історичної науки, зважаючи на необхідність правдивого висвітлення минулого зарубіжних українців, їх самовідданої безкомпромісної боротьби за відродження державної незалежності України, що однозначно буде сприяти консолідації світового українства, стане однією з форм співпраці із закордонною українською громадою. Саме на це й орієнтована дана наукова праця.

На жаль, історія зарубіжних українців висвітлена надзвичайно фрагментарно. Діяльність української діаспори щодо відродження державної незалежності України, незважаючи на важливість проблеми, взагалі являється “білою плямою” української історіографії. Серед праць, в яких можна знайти інформацію про освітньо – виховні зусилля української еміграції в контексті запропонованої теми дослідження, необхідно відзначити роботи Наталії Пазуняк, Мирослава Мельника, Олександра Соколишина, Стефана Горака, Леоніда Полтави, Олександри Кисілеської-Ткач, Василя Лучківа, Олександра Лужицького, в яких докладно проаналізоване становище в галузі українознавчої освіти в США [3]. Не можна в цьому ракурсі не відмітити робіт канадських вчених українського походження О.Буйняка, М.Боровика та П. Саварина, Б.Кравченка, Б.Кордана, які звертають увагу в своїх публікаціях на освітні досягнення української діаспори Канади [4].

Багато уваги висвітленню освітньо-виховних процесів в середовищі української громади країн Заходу присвятили вітчизняні вчені Юлія Зайчук, Юрій Щербяк, Катерина Петриченко, Антоніна Богданюк, Валентина Піскун, Людмила Божук, Людмила Стрільчук і Михайло Куницький та інші [5]. Взаємозв'язкам урядових структур і громадських кіл України з українською громадою Канади в другій половині 1940-1980-ті роки присвячений збірник документів та матеріалів "На скрижалях історії", підготовлений академіком НАН України П.Т.Троньком, вченими Інституту історії України НАН України О.Г.Бажаном та Ю.З.Данилюком [6]. Багато інформаційного матеріалу про життя і діяльність зарубіжних українців міститься в монографії українських науковців Трощинського В.П. та Шевченко А.А. [7]. Ряд наукових публікацій присвятив висвітленню боротьби української діаспори за демократію та державну незалежність України і автор цих строк[8].

Проте, всі вони лише побіжно торкаються зазначеної проблеми. Тому дослідження і висвітлення довголітньої боротьби еміграції за демократію і незалежність України викличе значну зацікавленість як професійних науковців, так і представників політичних партій, громадського загалу і може становити суспільну користь за нинішніх складних умов перехідного періоду українського державотворення, стане однією з форм співпраці із зарубіжними українцями.

Метою даної статті є висвітлення освітньо-виховної діяльності української діаспори, спрямованої на підтримку процесів боротьби за демократію та державну незалежність України. Серед завдань статті: показати створення українською громадою дієвої української освіти в країнах Заходу, формування Української виховної системи та вироблення підходів до виховного ідеалу зарубіжного українця в контексті досліджуваної проблеми.

Українська діаспора країн Заходу вела наполегливу боротьбу за відродження державної незалежності України. Важливу роль в цьому процесі повинна була відігравати молода генерація української еміграції, зважаючи на поступове старіння та відхід від громадсько-політичної діяльності старшого покоління зарубіжних українців. У зв'язку з цим, перед українською громадою в країнах Заходу гостро стояло питання створення відповідної освітньо-виховної системи, яка давала б змогу на належному рівні готувати нові кадри патріотів та борців за державну незалежність України.

Ситуація в цьому плані погіршувалася в зв'язку з асиміляційними процесами, які впливали, в першу чергу, на молодь. Адже молоде покоління еміграції було народжене поза Україною, фізично не брало участь в національно-визвольній боротьбі, не проживало на рідних для кожного українця землях та рахувалося громадянами країн Заходу. Їх дитинство та юність протікали в умовах чужорідного середовища і, відповідно, справа боротьби за державність України, рідна і близька їх батькам, могла залишити їх байдужими.

Відповідно, за найгіршим сценарієм розвитку подій, громадсько-політичні організації зарубіжних українців, з відходом старшого покоління, могли залишитися без кадрів та припинити свою діяльність. Такого українська

діаспора не могла допустити. Її лідери чітко розуміли, що справа боротьби за державну незалежність України, в великій мірі залежала від притоку до громадсько-політичних об'єднань еміграції нових молодих кадрів.

Так виступаючи під час I Світового Конгресу Вільних Українців делегат Координаційного осередку українських громадських і центральних установ Європи професор Григорій Васькович у своїй доповіді «Соціально-політичний стан в Україні та спроби нашої допомоги визвольній боротьбі українського народу», зокрема, наголосив: «Коли говорити про ділянку практичної боротьби, то в цьому випадку треба мати на увазі факт, що лише повалення силою чужого ворожого панування на Україні й побудова порядку у власній національній державі на основі нового етичного принципу, принесе самостійне життя народові. Тому нам потрібно приготувати молоде покоління до боротьби й вишколювати його на фахівців різного типу так, як це діється в усіх інших народів... Нам необхідно зорганізувати в кожній країні більшого поселення українців коєдукаційні гімназії з українською мовою навчання, які були б визнані місцевими державно-урядовими чинниками та стояли б на рівні існуючих в тих країнах середніх шкіл та втримати Український Вільний Університет й інші вищі школи для поглиблення українознавчих студій. Атмосфера національного виховання, що її для молоді створить наука в українських середніх школах чи у відповідно керованих гуртожитках, забезпечить виплекання національно свідомого покоління, яке зміцнить діючі на еміграції громадські установи, молодечі організації й політичні партії та, озброєне потрібним знанням, працюватиме для всеукраїнських потреб народу» [9].

Потрібно зазначити, що жіночі організації української діаспори ще в 40-х – 50-х роках минулого століття розробили освітньо-виховні програми. Організоване жіноцтво взяло на себе обов'язки: виховання молоді в релігійному та національному дусі, збереження та плекання національних традицій, культурного надбання і народного мистецтва, проведення культурно-освітньої роботи серед жіноцтва, організації моральної і матеріальної допомоги потребуючим, і головне – допомоги Батьківщині в боротьбі за її визволення[10].

За допомогою крайових громадських організацій зарубіжних українців були створені українські дитячі садочки і світлички, підготовчі класи та «Рідні школи» в країнах Заходу. До кінця 50-х років ними опікувалися СФУЖО, СУА, КУК та інші жіночі організації української еміграції. Активно в цьому напрямку, зокрема, діяли Союз українок Австралії та Об'єднання українських жінок у Німеччині [11].

Проте, в 60-х роках минулого століття дошкільні та шкільні заклади освіти перейшли в підпорядкування українських шкільних рад та об'єднань вчителів і педагогів в країнах Заходу.

Розбудовувалися система молодіжних організацій. Спілка української молоді (СУМ), Організація української молоді «Пласт» та Об'єднання

демократичної української молоді (ОДУМ) діяли у всіх країнах проживання української діаспори [12].

В Канаді крім цих організацій, активно функціонували Молоді українські націоналісти (МУН). Членами цих чотирьох організацій на канадському терені було п'ять з половиною тисяч молодих українців, об'єднаних в 55 відділів [13].

До Конференції українських центральних молодіжних організацій США входили: ОУМ «Пласт», ОДУМ, СУМ Америки (СУМА), Союз українських студентських товариств Америки (СУСТА), Товариство української студіюючої молоді (ТУСМ), Об'єднання українських і академічних товариств «Зарево», Союз українсько-американських спортових товариств (СУАСТ), Молоді українські націоналісти, Студенти в обороні людських прав в Радянському Союзі. Метою Конференції було збереження українською молоддю своєї національної приналежності та боротьба за державну незалежність України [14].

Наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ століття українська діаспора створила в країнах Заходу розгалужену систему національної освіти та виховання, яка повинна була забезпечувати високий рівень самосвідомості молодого покоління еміграції, його активну участь в житті української громади та боротьбі за демократію і державну незалежність України.

Вона включала в себе:

- 1) дошкілля – дитячі садочки, світлички, підготовчі класи;
- 2) початкову та середню школу – «Рідні школи» після уроків, українські недільні школи, двомовні державні школи, парафіяльні школи при українських релігійних організаціях;

- 3) вищу школу – отримання дипломів про вищу освіту в галузі українознавства в університетах Канади і США, Українському вільному університеті у Мюнхені (УВУ) та Українському католицькому університеті в Римі (УКУ), а також вивчення українознавчих дисциплін в університетах країн Заходу, функціонування курсів підвищення кваліфікації для вчителів – викладачів українознавчих предметів, існування програм здобуття наукових ступенів з українознавства в Українському науковому інституті Гарвардського університету (УНІГУ), УКУ, УВУ, Альбертському, Оттавському і Торонтському університетах Канади та деяких інших.

Так в США в 1967-1973 роках діяли 34 українські світлички, у яких займалися 500 дітей. Заняття з ними проводили 50 вчителів. Крім того, при греко-католицьких парафіях в цій країні діяли українські дитячі садочки. В 1967 році в 10 таких садочках займалися майже 700 дітей. У них навчали українських молитов та пісень. Союз українок Америки започаткував проект створення українських Світличок для дітей, які не володіли українською мовою [15].

В Канаді існувало 28 українських світличок. Кількість дітей в них сягала 500. В країнах Західної Європи діяло 33 садочки з підготовчими класами. В них займалося 308 дітей. В 9 українських світличках Австралії займалося 112 маленьких українців. Таким чином, в країнах Заходу діяли 81 український

садочок або світличка і 31 підготовчий клас. В них перебувало, приблизно, 1500 дітей. [16]

З метою координації діяльності зарубіжних українських дошкільних установ, підготовки для них освітньо-виховних програм та підручників, а також перевірки можливості використання в педагогічній практиці радянської дитячої літератури в 1965 році під час першої Сесії дошкілля, яка проходила в Торонто, була створена Світова Рада Дошкілля. Її першою головою була обрана К.Паліїв (Канада), згодом її очолила І.Пеленська (США) [17].

В Австралії перші українські школи виникли в 1951 році. В 1969 році в 33 таких школах навчалися 1430 учнів. Заняття з ними проводили 193 вчителів та 6 практикантів. В 1968 році в 20 українських школах Аргентини проходило навчання 191 дитини. У Бразилії існувало 29 українських шкіл з чисельністю 1500 учнів. У Великобританії в цей же період функціонували 36 українських шкіл, в яких викладали 298 педагогів. Чисельність учнів в них складала 1850 дітей [18].

В 1965 році в США були зареєстровані 33 українські школи, в яких навчалися 4192 учнів. Навчальний процес забезпечували 218 учителів. [19]

В 1944 році в Саскечеванському університеті була створена перша в Північній Америці кафедра українознавства. На початку 50-х років ХХ століття відбулося поширення українознавчих студій в університетах Канади. [20].

В Манітобському університеті вивчення українознавчих предметів розпочалося в 1949 році. Саме в цей час новостворений факультет слов'янських мов очолив Л.Рудницький. В цьому ж році викладання українознавчих предметів розпочалося в Оттавському та Торонтському університетах. Серед предметів, які пропонувалися студентам для вивчення, були кредитні курси історії України, української мови та літератури, програми спеціалізації з української мови і літератури на бакалаврському, магістерському і докторському рівнях підготовки фахівців. [21]

В Альбертському університеті вивчення українознавчих предметів розпочалося на початку 50-х років минулого століття. Протягом 50-60-х років українознавчі курси до своїх навчальних програм запровадили університети Монреалю (1955), Ватерлоо (1964), Ріджайни (1965), Лейкпеди (1966) та Карлтону (1969).

В 1970-х роках з введенням в Канаді політики багатокультурності українознавчі курси були започатковані Макмастерським університетом (1971). В 1972-1974 – університетами Британської Колумбії, Калгарі, Віндзора, Йорка, Макгілла та Західного Онтаріо. В 1979 році до них добавився університет Конкордія [22].

Наприкінці 70-х років минулого століття українознавчі дисципліни викладалися у 14 університетах Канади. Курси з українознавства пропонували 18 канадських університетів. В 1976-1977 роках канадські університети

пропонували 159 таких курсів. З них 123 - на бакалаврському та 36 - на магістерському рівнях [23].

Зокрема, викладалися курси української мови і літератури, історії України, української цивілізації, географії, політології, фольклору, мистецтва, українсько-канадських студій, а також методики викладання української мови як другої. Впровадження методики викладання української мови Манітобським та Саскечеванським університетами вирішило нагальну проблему української громади щодо забезпечення висококваліфікованими кадрами вчителів двомовних українсько-англійських шкіл [24].

Українська громада США докладала титанічних зусиль для забезпечення викладання українознавчих предметів в університетах країни. Це було пов'язано з тим, що в 40-50-их роках минулого століття органи влади країни дотримувалися концепції Америки, як «плавильного казана різних культур та народів», і тому заохочували асиміляцію. Ситуація почала змінюватися на краще наприкінці 50-х - в 60-х роках ХХ століття. До кардинальних змін дійшло в 70-і роки під впливом канадської політики багатокультурності.

В 1959 році українознавчі курси були запроваджені в Пенсільванському університеті та університеті Сіракуз. Роком пізніше викладання двох курсів, пов'язаних з політичною географією України та геополітикою СРСР, розпочалося в Одніп'юкському коледжі. В Пенсільванському державному університеті українознавчі предмети розпочали викладати в 1963 році. В цьому ж році до цього списку приєднався Іллінойський університет. В 1967 році українознавчі курси, внаслідок діяльності української громади, започаткував Індіанський університет. 22 січня 1968 року була створена кафедра історії України в Гарвардському університеті та розпочалося викладання українознавства в новоствореному Українському науковому інституті Гарвардського університету (УНІГУ). [25].

Курси з політичної історії та культури України в 60—70-х роках ХХ століття викладалися в міському університеті Нью-Йорка, елітних Коледжі острова Стайтен (Нью-Йорк) та Військовому коледжі Нью-Йорка, в Айовському університеті (Огайо), університеті Східного Іллінойсу, в Колумбійському, Мічиганському, Міннесотському, Чикагському, Пітсбургському, Коннектикутському, Ніагарському, Ласальському, Роджерському (Нью-Джерсі) університетах США. В 1980-х роках значними центрами українського навчання стали університети Колорадо, Огайо та Північно-Західний університет країни. [26]

У 80-х роках ХХ століття було започатковане вивчення українознавчих предметів в університетах Австралії, яка розпочала політику багатокультурності за прикладом Канади. Вивчати українознавчі дисципліни стало можливим в університеті Монаш у Мельбурні та Мекворі університеті у Сіднеї [27].

Важливе значення відігравав зміст навчання. Адже під час вивчення курсів історії України, геополітики, історії української цивілізації, історії

української культури, політичної географії, політології, історії СРСР, української мови і літератури, релігієзнавства акцент робився на висвітлення державотворчих зусиль українського народу, його давній тисячолітній історії та культурі, зображенню переслідувань, яким піддавався український народ спочатку від царської, а згодом від тоталітарної більшовицької влади в СРСР. Змальовувався геноцид українського народу, шляхом організації штучного голодомору в 1932-1933 роках, знищення УГКЦ і УАПЦ, переслідування за політичні та релігійні переконання в УРСР, тиск на українську культуру, ущемлення української мови та літератури шляхом проведення політики русифікації. Студенти ознайомлювалися з трагічною долею українських письменників і поетів, як репресованих сталінським режимом в 30-х роках, так і переслідуваних за свої погляди радянською владою в 60-70-х роках ХХ століття.

Серед тих зарубіжних українців, які активно сприяли введенню українознавчих дисциплін та забезпеченню їх викладання в університетах країн Заходу, необхідно відзначити професорів Г.Лужницького, Н.Позуняк, Л.Рудницького (Пенсільванський університет), Я.Гурського (Сіракузький університет), В.Трембіцького (Одніпівський коледж), М.Семчишина, Б.Рубчака, Н.Лонгін, Д.Штогриня (Іллінойський університет), В.Воднарука, Б.Дардеух (Чикагський університет), В.Стойка (Нью-Йоркський міський університет), Т.Маків, Я.Пеленського (Айовський університет), С.Горик (Східний Іллінойський університет), Т.Гунчака, Д.Шевельова, Н.Кризановської, О.Мотиля, А.Камінського, Р.Карпецького (Колумбійський університет), Л.Онишкевич, М.Тиморуг-Знаєнко (Роджерський університет), Я.Білінського, Р.Мірчука (Університет Олбані), І.Каменевського, М.Степаненко (Мічиганський центральний університет), П.Бабіяка, Ю.Петрівського (Колорадський університет), М.Воскобійника, Г.Король, В.Теслюка, Б.Білокура (Коннектикутський університет), О.Пріцака, Ф.Сисина, І.Шевченка (Гарвардський університет), К.Андрушина, В.Буйняк (Саскечеванський університет), Я.Рудницького, Р.Єринюка (Манітоський університет), О.Субтельного (Йоркський університет), Ю.Геник-Березовського, Ю.Луцького (Торонтський університет), К.Біди (Оттавський університет), Я.Славутича (Альбертський університет), П.Потічного (Макмастерський університет), В.Яніва (УВУ), І.Музички (УКУ), М.Павлишина (Монашський університет).

Ці та багато інших українських учених і викладачів приклали значні зусилля для належної підготовки національно-свідомого покоління української еміграції, здатного продовжувати боротьбу за державну незалежність України.

Проте, поряд з потребою забезпечення української освіти для молоді діаспори, стояла ще більш нагальна проблема - виховання національно свідомого, патріотично налаштованого молодого покоління. Саме тому в 50-х роках минулого століття на порядку денному об'єднань української діаспори країн Заходу стояло питання створення Української виховної системи (УВС).

В 1958 році Об'єднання українських педагогів Канади започаткувало проведення педагогічних конференцій основним лейтмотивом яких було становище та перспективи української молоді, доля української школи, культури та майбутнє української національної спільноти. Під час Третьої педагогічної конференції, яка відбувалася в травні 1958 року в Торонто, за участю шкільної Ради УККА з США була прийнята резолюція про потребу створення Української виховної системи. Її повинні були дотримуватися всі навчально-освітні та виховні інституції української діаспори. [28]

В 1959 році на Четвертій педагогічній конференції в Торонто було обрано спеціальну комісію для виготовлення проекту цієї системи. Перші результати її роботи були представлені делегатам П'ятої педагогічної конференції в 1961 році. В 1964-1967 роках Комісія з підготовки УВС провела 5 конференцій, під час яких відбувалася розробка та апробація складових елементів системи. [29]

Участь в підготовці остаточного варіанту УВС брали представники 20 організації зарубіжних українців. Серед них, зокрема, педагогічних організацій із США, Канади, Австралії, ФРН, Великобританії, молодіжних організацій – МУНО, ОДУМ, «Пласт», СУМ, жіночих – СФУЖО, допомогових – Товариства «Самопоміч», Централі спонсорів «Рідних шкіл» Америки, УНС, а також Об'єднання письменників дитячої літератури, Української спортової централі Америки і Канади, релігійних організацій діаспори. [30]

В 1967 році під час проведення Світового конгресу вільних українців, відбулася Світова виховно-освітня сесія. Участь у ній взяли понад 300 делегатів – представників організацій української діаспори країн Заходу. Її метою був розгляд ряду аспектів праці Комісії УВС, серед іншого, визначення узгодженого виховного ідеалу та остаточне оформлення освітньо-виховної системи зарубіжних українців. Зазначені питання дискутувалися під час трьох планерних засідань та роботи семи підкомісій, а саме: релігійного виховання, шкільних справ, правописної практики, світового об'єднання українських педагогів і опікунів «Рідних шкіл», молодіжних організацій, української мови в державних школах і Об'єднання працівників дитячої літератури. [31]

Результатом роботи Світової виховно-освітньої сесії стало схвалення «Української виховної системи» та «Виховного ідеалу зарубіжного українця», а також створення Світової координаційної виховно-освітньої Ради (СКВОР). СКВОР повинна була стати «своєрідним міністерством для справ освіти й виховання з цілою мережею краєвих і локальних Рад, а «Напрявні УВС» мали б стати дороговказом у її праці». [32]

Головою СКВОР в 1968-1970 рр. був Б.Білаш (Канада), в 1971-1977 рр. – професор Є.Жарський (США), в 1978-1983 рр. – Р.Трач (США). Забігаючи наперед, необхідно зазначити, що структурні підрозділи СКВОР – КВОРи були створені лише в США – голова Я.Рак та Канаді – голова Є.Рослицький. [33]. В інших країнах проживання української діаспори з СКВОР співдіяли місцеві шкільні Ради та об'єднання педагогів.

Схвалені в загальному, під час засідань Світової виховно-освітньої сесії, проект УВС та дефініція виховного ідеалу українця в діаспорі були доопрацьовані професорами Мирославом Семчишиним та Іваном Головінським та остаточно затверджені на II СКВУ в 1973 році.

Виховний ідеал зарубіжного українця повинен був ґрунтуватись на:

- 1) Християнській толерантності, як антитезі класової боротьби марксизму-ленінізму;
- 2) Морально-етичних принципах, як антитезі течіям діалектичного матеріалізму, атеїзму, нігілізму;
- 3) Любові до рідної мови і культурних надбань;
- 4) Пошані національної і особистої гідності українців діаспори;
- 5) Пошані та толерантності до культур країн поселення. [34 С. 237]

Таким чином, формула виховного ідеалу українця в діаспорі виглядала так: "Українець народжений поза межами України – це рівноправний громадянин країни поселення його батьків. Хоча «де юре» і «де факто» він є лояльним громадянином цієї країни, то в духовному і етнічному аспектах він є в першу чергу українцем, пов'язаним історичними вузлами з країною своїх предків. З цією метою він буде в першу чергу зберігати і плекати українську мову, як видимий знак і лучник національної ідентичності. Він доложить усіх зусиль, щоб його особистість і характер розвивалися на основних християнських вартостях і традиціях у противагу деструктивним течіям діалектичного матеріалізму, класової ненависті й боротьби, нігілізму та анархізму. В ім'я загальнолюдської справедливості і в обороні гідності людини він буде докладати всіх зусиль, *щоб українських нарід мав змогу свобідно розвиватися на своїх рідних землях у своїй власній незалежній державі*. Щоб допомогти Україні, він доложить усіх зусиль, щоб зберегти сильною українську національно-етнічну субстанцію поза кордонами України". [35]

Забезпечити втілення в життя виховного ідеалу зарубіжного українця повинна була Українська виховна система. В її основі лежала національна культура, яка повинна була відігравати провідну роль у виховному процесі. Українська виховна система була націлена на якнайширше охоплення зарубіжних українців та включення їх в національні культурні процеси. Передбачалося, що це призведе до загальноукраїнської національної інтеграції. УВС ґрунтувалася на ідеалістичному світогляді, християнсько-етичних основах та забезпеченні відповідного інтелектуального розвитку молодого покоління еміграції. Вона повинна була підготувати українського патріота, всебічно розвинутого та підготовленого до вимог тогочасного життя та культурного середовища, в якому він проживає [36].

Відповідно ставився наголос на:

- 1) інтелектуальному вихованні – оволодінні загальною і професійною освітою, необхідною для особистого і суспільного життя, наступному здобутті

найкращої вищої освіти для того, щоб зайняти провідне становище в науковому, політичному або економічному житті країни свого поселення;

2) національному вихованні – збереженні національної самобутності, засвоєнні української культури, шануванні і продовженні традицій власного народу, що було основою українського патріотичного виховання, вивченні українознавства, яке в майбутньому повинно було допомогти в інформаційній роботі на користь України;

3) релігійно-моральному вихованні – досягненні релігійної і моральної зрілості та розвитку гуманістичного світогляду;

4) суспільно-громадському вихованні – формуванні готовності до громадської діяльності та належному поведженні в суспільстві;

5) фізично-естетичному вихованні – забезпеченні фізичного здоров'я і естетичного виховання молоді, як важливих елементів у розвитку особистості. [37]

Втілення в життя основних напрямків УВС покладалося на родину, церкву, школу, молодіжні організації діаспори. Батьки повинні були утвердити в дитині почуття етнічної спільноти, її національного походження, не допустити втрати своєї культурної спадщини, яка творила основу національного виховання. Паралельно з національно-культурним повинно було проходити й релігійно-моральне виховання. Батьки повинні були прикладати зусиль для того, щоб їх діти змалку розуміли і практикували принципи християнської етики, а також знали родинні та національні традиції. [38]

Церква в житті української спільноти, позбавленої власної незалежної держави, повинна була стати перепорою на шляху денаціоналізації та чинником збереження національної самобутності. Її роль у виховному процесі повинна була полягати у плеканні українських традицій, української культури і мови у школах, які перебували під церковною опікою, у збереженні української духовності, чистоти українських релігійних обрядів, закріпленні української мови у літургійних відправах, активній співдії у виховних процесах спільно з батьками дітей, школою та вихователями. [39]

В українських школах діаспори, молодь повинна була не тільки засвоїти найважливішу інформацію з українознавства, але й формувати національний український світогляд на основі української культури. Це було передумовою її подальшої участі в національно-культурній діяльності. Школа повинна була надати учням певний обсяг знань та виховати їх повноцінними членами національної спільноти, здатними діяти в її інтересах.

Тому перед українською громадою ставилося завдання: забезпечити дітей дошкільного і шкільного віку українознавчим навчанням. Обов'язком батьків було відправляти своїх дітей на навчання до українських шкіл. Школи ж у питаннях освітньо-виховної діяльності повинні були постійно взаємодіяти з батьківськими комітетами, церквою та громадськістю. [40]

Молодіжні організації української діаспори повинні були стати додатковим чинником у виховному процесі. Перед ними стояло завдання створити відповідне національно-культурне середовище для української молоді. Воно повинно було націлювати її на розвиток корисних навичок і вмінь та розширення світогляду і сфери зацікавлень. В цьому контексті особлива увага повинна була звертатися на проблеми, пов'язані з тогочасним становищем українського народу, його боротьбою за демократію і державну незалежність України.

Велика увага з боку зарубіжних українських молодіжних організацій повинна була приділятися підготовці молодого покоління українців «до свідомої, активної, і жертвовної служби для українського народу», а також допомозі батькам – школі – церкві у їх виховних зусиллях. [41]

Основні положення УВС активно впроваджувалися в життя. В США з цією метою видавався журнал «Рідна Школа», в Канаді – «Український учитель в Канаді» і «Рідношкільник», у Великобританії - «Логос», періодична сторінка в газеті «Українська думка», в Австралії – «Інформативно-методичний листок» та «Рідношкільний навчально-методичний кварталник». [42] Крім того, КВОР США публікувала в газеті «Америка» щомісячний додаток «Виховання та навчання» під редакцією В.Мацькова.[43] Було підготовлено ряд підручників та навчально-методичних посібників, програм викладання.

Голова Ради Справ Культури СКВУ Богдан Стебельський постійно підтримував контакти з СКВОР, виступаючи на педагогічних конференціях українських вчителів з доповідями, присвяченими викладанню предмета «Українська культура» на курсах українознавства. [44]

Українською діаспорою США і Канади була організована акція відправлення шкільних підручників та інших книжок для молоді Аргентини, Парагваю і Бразилії. Активну участь в ній взяли українські школи Торонто. Зокрема, багато книжок було вислано директором школи ім. Тараса Шевченка в Етобіко Марією Малащук. [45]

Для координації виховної праці КВОР Канади провела нараду із представниками молодіжних організацій. Було домовлено про шляхи співпраці з молодіжними організаціями української діаспори в напрямку виховної роботи та підготовки нових кадрів вихователів. [46]

Проте, СКВОР підкреслювала наявність труднощів в реалізації всіх виховних напрацювань української еміграції. Це пояснювалося, насамперед, браком необхідних коштів та потребою координації в межах чотирьох контингентів, що було досить складно зробити, зважаючи на величезні простори та відсутність на той час доступних електронних інформаційних мереж зв'язку, Internet тощо.

В організаційному плані – в США і Канаді діяли крайові підрозділи СКВОР – КВОРи, в інших країнах українського поселення їх не вдалося створити, тому відповідальність за освітньо-виховну роботу, лягала на крайові і місцеві шкільні

Ради, об'єднання педагогів, релігійні та молодіжні організації української діаспори. Та, незважаючи на складнощі, українській діаспорі, загалом, вдалося добитися стримування асиміляційних процесів серед молоді, підвищення її національної самосвідомості та участі в боротьбі за незалежну демократичну Україну.

Найкраще про результати освітньо-виховної роботи української діаспори, в контексті досліджуваної проблеми, свідчило наповнення членством та активна громадсько-політична діяльність молодіжних організацій діаспори, зокрема, спрямована на боротьбу за державну незалежність України, а також участь молодого покоління еміграції в справах української громади. Молоді українці продовжували справу своїх батьків та активно працювали у центральних і крайових організаціях української еміграції. Яскравим прикладом освітньо-виховної діяльності української діаспори стали такі відомі Україні та світі особистості, як Микола Плав'юк, Осип Зінкевич, Аскольд Лозинський, Роман Зварич, Євген Чолій, Стефан і Анастасія Романів та багато інших славних синів та доньок українського народу.

Про ефективність освітньо-виховної діяльності української діаспори свідчили й цифри. Багато українців почали визнавати своє етнічне походження, що стало важливим фактором зростання чисельності української громади в світі. Зокрема, протягом міжпереписного періоду 1981-1990рр. в Канаді чисельність українців збільшилася на 299,3 тис. осіб, або на 39,6%, в США – за 1980-1990 рр. на 10,7 тис. осіб, або на 1,5%. [47]

Підсумовуючи все вищесказане, необхідно відмітити, що:

- 1) українська діаспора країн Заходу в другій половині ХХ століття вела активну боротьбу за демократію та державну незалежність України;
- 2) важливу роль в цьому процесі відігравала освітньо-виховна діяльність, яка забезпечувала підготовку національно-свідомого молодого покоління зарубіжних українців, здатного заповнити кадрові «прогалини» внаслідок відходу від активної громадсько-політичної діяльності старшого покоління еміграції та продовжити справу боротьби за українську державність;
- 3) завдяки наполегливим зусиллям української громади країн Заходу було створено дієву систему національної освіти та виховання;
- 4) подібна діяльність сприяла зростанню національної свідомості молодого покоління еміграції, протидії асиміляції, вихованню патріотичної любові до української Батьківщини, усвідомленню себе членами української громади в країнах поселення, формуванню кадрової бази нових молодих борців за державну незалежність України та продовженню визвольних змагань українського народу.

Серед перспективної тематики подальших досліджень – висвітлення культурних ініціатив української діаспори в контексті боротьби за незалежну демократичну Україну.

Примітки:

1. Конституція України.: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К.: Преса України, 1997. – С. 6
2. Національна концепція співпраці із закордонними українцями. // Офіційне Інтернет-представництво Президента України.
3. Pazuniak Natalia. An Overview of Ukrainian Studies in American Institutions of Higher Learning.// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 190-194.; Melnyk Myroslav. Ukrainian American Association of University Professors// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 608-610.; Sokolyszyn Alexander. Ukrainica in English.// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 169-176.; Horak Stephan M.. Ukrainica in American Education and Scholarship: An Appraisal and Critical Review.// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 177-189. Poltava Leonid. Ukrainian Cultural Association.// The Ukrainian Heritage in America.- New York, 1991. – P. 165-168.; Kysileska-Tkacz Alexandra. Schools of Ukrainian Studies in the U. S. // The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 333-337.; Luchkiw Vasyl. Ukrainian Free University Foundation.// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 341-343.; Luzhnycky Alexander. Ukrainian Catholic Educational Institutions in the U.S.A. // The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 338-340.
4. Боровик Михайло. Століття українського поселення в Канаді (1891-1991). –Українська Могилянсько - Мазепинська Академія Наук (УММАН), - Монреаль-Оттава-Канада, 1991. – 485с. ; Саварин П. Українська мова в провінційних школах Альберти. // Західньоканадський збірник.Ч.1/ Упоряд. Яр Славутич. - Едмонтон : Канадське НТШ, 1973. – С.71-128. ; Krawchenko V. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: A report to the Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta, Edmonton.-Edmonton; Toronto; CIUS, 1977. – 120 р. ; Kordan B. Ukrainian Studies Courses at Canadian Universities: Trends, Prospects and Implications. – Edmonton: CIUS, 1983. – 30 р.
5. Заячук Юлія. Освітня діяльність вищих українознавчих інституцій Канади: історичний контекст і тенденції сьогодення. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С.111-126. ; Щербяк Юрій. Освітньо-культурна діяльність Української Католицької Церкви в Канаді. // Збірник доповідей Першої Міжнародної Наукової Конференції “Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті” 8-10 березня 2006 року, м.Львів: Видавництво“Сполом”, 2006. – С.283-289. ; Петриченко Катерина. Українська освіта у Канаді. // Збірник доповідей Першої Міжнародної Наукової Конференції “Діаспора як чинник утвердження держави Україна у міжнародній спільноті” 8-10 березня 2006 року, м.Львів: Видавництво“Сполом”, 2006. – С.348-354.; Богданюк Антоніна. Роль української дитячої літератури Канади у національному

вихованні підростаючого покоління. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С.164-175. ; Піскун В. Освіта українського зарубіжжя: питання взаємокультурного проникнення в країнах проживання. // Освіта в українському зарубіжжі: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. - К., 2001. - С.79-80.; Божук Людмила. Концептуальні засади розвитку української освіти в діаспорі. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С.180-197.; Стрільчук Людмила, Куницький Михайло. Громадсько-політична та освітня діяльність українських емігрантів третьої хвилі у США та Канаді. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Випуск п'ятий. - Ніжин-Київ: НДУ ім. М. Гоголя, 2006. - С. 63-66.

6. На скрижальях історії: З історії взаємозв'язків урядових структур і громадських кіл України з українсько-канадською громадою в другій половині 1940-1980-ті роки. Зб. док. та матеріалів. Кн.1 / Упоряд.:О.Г. Бажан, Ю.З.Данилюк, П. Т. Тронько.-К., 2003.-862с.

7. Троцинський В. П. Шевченко А. А. Українці в світі-К.,Видавничий дім "Альтернативи", 1999.-352с.

8. Недужко Ю.В. Державний центр УНР в екзилі: боротьба за демократію та незалежність України. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.1.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. - С. 129-147. ; Недужко Ю.В. Тисячоліття хрещення Руси-України. Відзначення світовою громадськістю всесвітньо-історичної події. - Луцьк: РВВ "Вежа" Волинського державного університету імені Лесі України, 2003. - 200с. ; Недужко Ю.В. Європейські політичні процеси та перспективи відродження незалежної демократичної України в працях Президента УНР в екзилі Миколи Лівіцького. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2004.- 64с.; Недужко Юрій. Жіночі організації української діаспори в контексті боротьби за відродження незалежної демократичної України (сер. 40-х – 50-ті рр. ХХ ст.). //Всеукраїнський науковий журнал "Мандрівець", 2006. - № 1. -С.23-29.; Недужко Ю.В. Взаємодія Державного центру УНР в екзилі та Американського комітету визволення від більшовизму в інтелектуальній альтернативі СРСР(в першій половині 50-х років ХХ століття). // Історія України. Маловідомі імена, події, факти. (Збірник статей). Вип. 33. – К.: Інститут історії України НАН України, 2006.-С.316-328.; Недужко Ю.В. Культурні ініціативи інтелігенції української діаспори в контексті боротьби за відродження державної незалежності України (кінець 50 –х – друга половина 60-их років ХХ ст.). // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Вип. XXI. Серія: Історія: Збірник

наукових праць / За заг. ред. проф. П.С. Григорчука -Вінниця, 2006. - С.299-304.; Недужко Ю.В. Внесок вчених української діаспори у відродження державної незалежності України. //Всеукраїнський науковий журнал "Мандрівець", 2006. - № 3. -С.31-36.

9. Васькович Григорій. Соціально-політичний стан в Україні та спроби нашої допомоги визвольній боротьбі українського народу.//Матеріали Першого Світового Конгресу Вільних Українців. – Вінніпег-Нью-Йорк-Лондон, 1969. – С.141,143.

10. Сесь Ганна. Постання та розвиток українського жіночого руху // Відродження на чужині: 15-ліття діяльності ОУЖ у Великій Британії (1948-1963)/Ред. інж. Ганна Сесь та Ніна Марченко. – Лондон: Видання ОУЖ у Великій Британії (секції СУБ), 1967. — С.170.

11. Вітошинська Л. Ще раз підсумки 70-ліття //Наше життя.-1955.-№6.- С.17.

12. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 143.

13. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 135.

14. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 144.

15. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 117-118.

16. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 118.

17. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 116.

18. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 122-126.

19. Kysileska-Tkacz Alexandra. Schools of Ukrainian Studies in the U. S. // The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 335.

20. Заячук Юлія. Освітня діяльність вищих українознавчих інституцій Канади: історичний контекст і тенденції сьогодення. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 115.

21. Заячук Юлія. Освітня діяльність вищих українознавчих інституцій Канади: історичний контекст і тенденції сьогодення. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 115-116.

22. Заячук Юлія. Освітня діяльність вищих українознавчих інституцій Канади: історичний контекст і тенденції сьогодення. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 117.

23. Заячук Юлія. Освітня діяльність вищих українознавчих інституцій Канади: історичний контекст і тенденції сьогодення. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 118.

24. Заячук Юлія. Освітня діяльність вищих українознавчих інституцій Канади: історичний контекст і тенденції сьогодення. // Український вимір. Міжнародний збірник інформаційних, освітніх, наукових, методичних статей і матеріалів з України та діаспори. – Ч.4.- Кн.2.- Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – С. 118.

25. Pazuniak Natalia. An Overview of Ukrainian Studies in American Institutions of Higher Learning.// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 190-191.

26. Pazuniak Natalia. An Overview of Ukrainian Studies in American Institutions of Higher Learning.// The Ukrainian Heritage in America.-New York, 1991 – P. 192-194.

27. Матеріали Четвертого Світового Конгресу Вільних Українців, 1983. – Торонто – Нью-Йорк – Лондон, 1991. – С. 332.

28. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С.238 .

29. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С.239.

30. Матеріали Першого Світового Конгресу Вільних Українців. - Вінніпег-Нью-Йорк-Лондон, 1969. – С. 267.

31. Матеріали Першого Світового Конгресу Вільних Українців. - Вінніпег-Нью-Йорк-Лондон, 1969. – С. 261.

32. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С.239.

33. Матеріали Четвертого Світового Конгресу Вільних Українців, 1983. – Торонто – Нью-Йорк – Лондон, 1991. – С. 285-286.
34. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 237.
35. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 115.
36. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С.240.
37. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 241.
38. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 239.
39. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 243.
40. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 245.
41. Семчишин Мирослав. Напрявні Української виховної системи. // Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто. – Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 245.
42. Матеріали Четвертого Світового Конгресу Вільних Українців, 1983. – Торонто – Нью-Йорк – Лондон, 1991. – С. 334.
43. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 131.
44. Матеріали Третього Світового Конгресу Вільних Українців, 1978. – Торонто – Нью-Йорк – Лондон, 1988. – С. 282.
45. Матеріали Третього Світового Конгресу Вільних Українців, 1978. – Торонто – Нью-Йорк – Лондон, 1988. – С. 281.
46. Матеріали Другого Світового Конгресу Вільних Українців. Видання Секретаріату Світового Конгресу Вільних Українців. – Торонто-Нью-Йорк-Лондон, 1986. – С. 135.
47. Недужко Ю.В. Тисячоліття хрещення Руси-України. Відзначення світовою громадськістю всесвітньо-історичної події. - Луцьк: РВВ "Вежа" Волинського державного університету імені Лесі України, 2003. - С. 173-174.

Yana A. Korneeva, *Psychology department Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Research institute of Arctic Medicine Northern State Medical University, associate professor, PhD in psychology,*

Natalia N. Simonova, *Psychology department Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Research institute of Arctic Medicine Northern State Medical University, associate professor, Doctor of psychology*

Professional qualities of fly-in-fly-out workers in oil and gas companies in the Arctic

Abstract. Fly-in-fly-out method is used in remote areas, which include the Arctic. In connection with this activity in these conditions is extreme. Workers need to have certain psychological qualities and characteristics that allow activities to be effective and are the personal resources of workers. Under the concept of E.A. Klimov, we have defined the core and core extension to a personal resource of fly-in-fly-out workers. Objective: to determine the professional qualities as components of a personal fly-in-fly-out workers resource in oil and gas companies in the Arctic. The study involved more than 1,000 fly-in-fly-outs professionals in the Arctic. There are specialists of different professions (153 specialties). Average age is $34,94 \pm 9,584$. Methods: analysis of documentation, monitoring workflow, survey questionnaires and psychological testing. Statistical methods: descriptive statistics, multiple stepwise regression, discriminative analysis, two-stage cluster, multivariate analysis of variance. Data processing was performed using the software package SPSS 22.00. The article defines the quality belonging to the core and core extension to a personal resource of fly-in-fly-out workers. Professionally important qualities identified six professional groups used at the enterprises of oil and gas production in the Arctic: physical work outdoors, operator labor, labor maintenance of facilities (maintenance crews), the driver's work, management activities and public services. When building a professional selection system for fly-in-fly-out personnel one should consider a variability degree of workers qualities and characteristics.

Key words: fly-in-fly-out work, professional qualities, mental health, Arctic

An Introduction. The development of mineral deposits in the Arctic is a priority policy of the Russian Federation. [1] The Arctic regions are characterized by extreme climatic factors and vital activity conditions (a low population density, a remoteness from industrial centers, a high resource intensity of economic activities

and life support depending on fuel, food and essential commodities supplies from other regions of Russia). In these territories a shift work regime (fly-in-fly-out) is used.

A professional fly-in-fly-out work in the Arctic claims high demands for physiological, psychological and socio-psychological adaptation to be formed.

An extremeness of fly-in-fly-out work is caused by continuous influence of climatic and geographical factors, a need for constant pendular migrations so that fly-in-fly-out workers are constantly experiencing periods of "adaptation - re-adaptation", a high intensity of labor in the rotational period.

Therefore, the attention of researchers is aimed not only at ensuring the necessary conditions, but also at studying of adaptive resources and professional fitness of a worker. As the reaction of an organism and psyche to negative factors being individually diverse, one of the most promising ways to reduce the negative consequences of the North is an approach that considers this variety on both the physiological and psychological levels.

The formation of professional competence for fly-in-fly-out workers improves their work efficiency as well as health and personal integrity. A professional fitness is regarded, first, as a set of human qualities and characteristics which predetermines a success for a particular activity, and secondly, as a combination of professional knowledge, skills, abilities, as well as the psychological, physiological, and other qualities and properties that ensure an effective implementation of professional tasks. [2] From this point of view a professional fitness is caused by a combination of original human features (in terms of inclusion into the activity) and gets its development in the course of professional activity. [2]

K. Gurevich defines two types of professional fitness: an absolute and a relative one. [3] Fly-in-fly-out work is referred to an absolute professional fitness, as it is performed in extreme conditions with a high degree of uncertainty. Workers need to possess hardly developed individual properties. The effectiveness of these professions is provided by individual properties set by nature. Therefore a professional selection is to be held for a highly productive activity of workers.

On the other hand, with the relative professional fitness a success comes through an individual style of activity.

Research design

To achieve the goals set we used the data obtained in research expeditions on studying the specifics of fly-in-fly-out work in the oil industry for the period from 1993 to 2012 (Table 1).

Table 1

The description of selection

| № | Research place | Company specificity | Shift duration | Number of people participated in the research |
|----|---------------------------|---------------------|----------------|---|
| 1. | The area near the Naryan- | The oil | 15 days | 907 persons |

| | | | | |
|----|---|--------------------------|---------|-------------|
| | Mar | industry, exploration | | |
| 2. | Kolguev Island | The oil industry | 52 days | 182 persons |
| 3. | settlement Varandej | The oil industry | 24 days | 40 persons |
| 4. | Nenets Autonomous Okrug (deposits Toboy, Tedinka, Ardalin, Inzyrey) | The oil industry | 30 days | 60 persons |
| 5. | Nenets Autonomous Okrug (deposits Toboy, Tedinka, Ardalin, Inzyrey) | The oil industry | 30 days | 50 persons |
| 6. | settlement Varandej | The oil industry | 30 days | 119 persons |

Shifts of different durations in different seasons were examined (15, 24, 30, 52 — days). The study involved more than 1,000 professionals working in fly-in-fly-outs at the enterprises of the Arctic. These were specialists of different professions (153 in total) with the average age $34,94 \pm 9,584$.

Methods: documentary analysis, working process monitoring, questionnaires and psychological tests. The professional fitness observation presupposes studying the phenomenon at different levels. With these regards both psychological and physiological methods were applied.

The formal-dynamic and psycho-physiological properties were investigated on the basis of the following methods: methods of rapid diagnosis of nervous system by E. Ilyin, aktivatsiometry, chronorefleksometry, dynamometry, eye estimation[4]. The psychological personal qualities were investigated by using the following techniques: the questionnaire level of subjective control (J. Rotter, an adapted version of E.Bazhin, 1984) [5], the diagnostic method of the motivational structure of personality (V.E. Milman, 1990) [6], the psycho-geometric test (S.

Dellinger an adapted version of A. Alekseev, L. Thunder, 1996) [7], "The volitional self-control" questionnaire (A. Zverkov, E. Eidman, 1990) [7], the individual typological questionnaire (L. Sobchik, 1998) [8], "A self-regulation style of behavior" questionnaire(V. Morosanova, 1988) [9], the test on color preferences (M. Lüscher in adaptation of L. Sobchik, 1949) [8], the factor questionnaire by R. Cattell 16PF (form C) [7], a technique for the study of temperament (V.Rusalov) [10], the method of studying the 'labor-money' attitude by O.Potemkina [7], the test of humorous phrases by A. Shmelev, V.Boldyreva, the Hand test (B. Brayklina, Z. Piotrowski and E. Wagner in adaptation of T. Kurbatova (1988) [7].

The social and psychological qualities were studied by using the following psychological testing: methods of studying social - psychological climate in a work group (A. Mikhalyuk, A.Shalyto, 1990) [7], the technique of studying the labor attractiveness by V. Snetkov, the method of social and psychological adaptation diagnosis (Rogers, R. Diamond in adaptation of A.Osnitsky, 1954) [7].

The statistical methods.

For working with the experimental data the methods were employed as follows: descriptive statistics, step multiple regression, discriminative analysis, two-step clustering and multivariate dispersion analyses.

The professional fitness of fly-in-fly-out workers in the Arctic was analysed on the basis of an individual style concept by E.Klimov [11] and a concept of differential analysis of professional activity by N. Simonova. We studied the requirements for professional fitness at the following levels:

- A level necessary for all fly-in-fly-out workers (for successful adaptation in fly-in-fly-out work in the Arctic).
- A level necessary for workers of a certain production type (for successful production adaptation).
- A level necessary for workers of a particular occupational group of production (for successful production adaptation).
- A level necessary for workers of a specific labor office.

The professional fitness was studied through professional qualities of workers defined as personal resources (a combination of inner resources one possesses for an efficient activity and an optimal functional state during the adaptation process) [12]. To study the components of a personal resource for fly-in-fly-out workers we used the concept of an individual style by E. Klimov [11]. According to this concept various professional qualities of specialists either belong to "the core" or "the core extension". We regard "core" personal resource as formal dynamic properties (mobility - inertia of the nervous processes, accumulation - the use of resources, etc.) together with the socio-psychological qualities important for all fly-in-fly-out workers. "The core extension" is formed by psychological qualities which contribute to effective activities based on the properties of the "core" or compensating them. These qualities are induced by specifics of a particular type of production, a group of occupations and an employment post.

The research results and discussion

Isolation-induced fly-in-fly-out work tends to affect interrelations of workers, business and interpersonal communication, so within the "core" of a personal resource of fly-in-fly-out workers the basic one is the level of adaptation (tested by methods of social and psychological adaptation of K. Rogers, R. Diamond).

In order to determine the socio-psychological characteristics of the personal resource "core" of fly-in-fly-out workers we conducted a stepwise discriminative analysis, which identified the following components: a high level of acceptance of others, a moderate internality and the use of different methods of adaptation that allows to overcome the negative environmental impact of fly-in-fly-out work in the Arctic. [13]

To determine the psychological qualities of the personal resource "core" of fly-in-fly-out workers we also conducted a multiple regression analysis with the dependent variable as an expert assessment of a worker personality given on a 10-point scale from 1 — the lowest, 10 — the highest. The independent variables were presented by psychological characteristics of fly-in-fly-out workers (Figure 1).

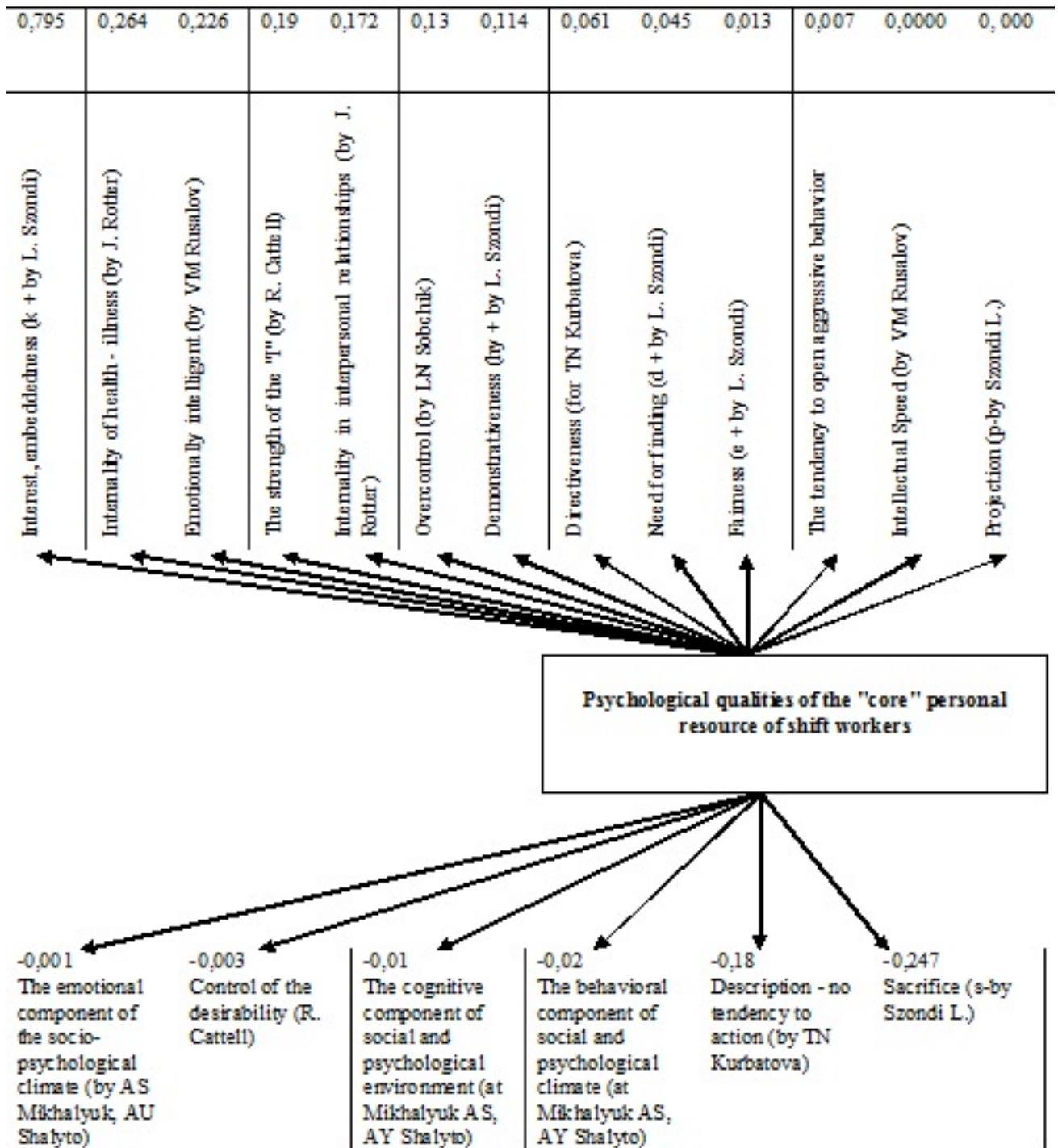


Figure 1 Multivariate regression analysis results of the fly-in-fly-out workers personal assessment

Thus, it is possible to allocate the following groups of qualities for fly-in-fly-out workers:

6. professionally demanded qualities: moderate introversion, rationality, increased self-control, especially in interpersonal relationships (ie, those workers consider themselves to be able to control their informal relationships with others, to

appeal to respect and sympathy); responsibility for their own health; increased intellectual emotion (ie, high sensitivity to differences between expected and actual results of mental work, a strong concern about work related to mental stress), emotional stability.

7. professionally desirable qualities: ability to influence and manage the others, sociability, focusing on the process, desire for support from others, altruism (a desire to help the others, a goodwill), increased Intellectual speed (ie, a high rate of mental processes in the intellectual activity); caution.

A professional selection is necessary be done by those properties and qualities of employees non-subject to change and development, as their lack of expression cannot be compensated by additional training.

Modifiable professionally important qualities should be assessed during the professional selection and special programs for their development must be designed. All the components for the personal resource "core" of fly-in-fly-out workers are classified according to their possible dynamics into modifiable and invariable ones (Table 2).

Table 2

The "core" personal resource components of fly-in-fly-out workers in the Arctic

| № | Quality and properties name | Determination | Assessing methods |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|---|
| invariable quality and properties | | | |
| 1 | Intellectual emotion | sensitivity to differences between the expected and the actual result of intellectual work, a strong concern about the work related to mental strain | The questionnaire formal and dynamic properties of individuality (QFDPI) V.M. Rusalov |
| 2 | Emotional stability | a emotionally adult person, calm, stable interests, hard-working, can be rigid, is focused on reality. | Factor questionnaire R. Cattell |
| 3 | Vegetative coefficient K. Sipos | the vegetative coefficient is dominance ergotropic (kickback) or trophotropic (receipt) tone. The value of coefficient > 1 is interpreted as ergotrop dominance. | M. Luscher color test |
| 4 | Moderate general internality | a high level of subjective control over emotional positive events and situations. These people believe that the most important events in their lives was the result of their own actions that they can control them and, therefore, self-responsibility for these events and for the way the folds of their life in general. | The level of subjective control J. Rotter |
| 5 | Internality in the interpersonal | Highest rate indicates that the person feels able to control their informal | The level of subjective control |

| № | Quality and properties name | Determination | Assessing methods |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--|---|
| | and industrial relations | relationships with others, to cause a sense of respect and sympathy. Highest rate indicates that the person believes their actions an important factor in the organization of their own production activities in the evolving relationships in the team, in its progress, etc. | J. Rotter |
| 6 | Internality in health and disease | Subject considers himself largely responsible for their own health. If he was sick, he blames himself and believes that recovery is largely dependent on its actions | The level of subjective control J. Rotter |
| Modifiable quality and properties | | | |
| 7 | Regulatory processes | variants of the regulation of behavior and activity | style of self-regulation V.I. Morosanova |
| 8 | Programming | as the regulatory process. Individual development conscious person programming of his actions | style of self-regulation V.I. Morosanova |
| 9 | Level of self-regulation | the integrated feature is the actual abilities to initiate and manage any activity consciously. | style of self-regulation V.I. Morosanova |
| 10 | Adaptedness | the individual adaptation result. It is a system of personal qualities and skills to ensure the success of the subsequent life activity | Social and psychological adaptation C. Rogers, R. Diamond |
| 11 | An integral indicator of adaptation | a set of individual strategies of interaction with the surrounding reality renewed in accordance with their own sense of the world, with its own vision of what is happening and in it | Social and psychological adaptation C. Rogers, R. Diamond |
| 12 | Adoption of other | the ability to evaluate people around them, that is, for what they really are | Social and psychological adaptation C. Rogers, R. Diamond |

The components study of the personal resource "core extension" of fly-in-fly-out workers

The next step in determining the components of the personal resource "core" of fly-in-fly-out workers is studying the psychological characteristics of specialists depending on the type of production and a professional activity in oil and gas industry. For this purpose we conducted a comparative analysis of the "core extension" components of workers personal resource in oil and gas, diamond mining and oil and gas production [14].

The MANOVA results found that fly-in-fly-out workers in oil and gas production are characterized by psychological qualities as a general internality, internality in interpersonal relations and in health and illness aspects; concentricity (focusing on their own problems and solutions) and balance, harmony in personal properties and qualities.

The third step to the definition of a personal resource "core extension" of fly-in-fly-out workers was to study the psychological characteristics of specialists in different professional groups in oil and gas companies. Fly-in-fly-out work in the Arctic demands over 100 occupations and a professional classifying is needed for this definition to be simplified.

The sample of 153 occupations was made on the basis of the oil companies staff schedules. It shows a diversity of occupations in this industry, that is with each specialist representing an independent profession. Finally 153 professional formulas were formed in accordance with V.V. Pchelina classification [15]. This scheme differentiates professions by 10 grounds: labor goals (gnostic, transforming, and surveying), labor facilities (manual means, mechanisms, automated tools, technical devices, appliances, etc.), characteristics of work (algorithm, decision making, a trial work), organization of work (individual or collective), working conditions (a performer, a self-organization or a leader), contacts at work (compelled contacts, few contacts), responsibility (moral, material, for people's life and health), physical working conditions (domestic, open air), unusual working conditions (risk and danger, night shifts, etc.), subject area (nature, people, etc.).

A multivariate scaling was done on 153 formulas database. To study the structure and quality of identified groups a cluster analysis of the "K-average method", a dispersion and multivariate discriminate (step method) analysis were used. As a result, six professional groups of experts working in oil and gas companies were identified as follows [16]:

1. A physical work in the open air.
2. An operator labor.
3. Technical maintaining (repairing crews).
4. A driving work.
5. Management activities.
6. Consumer servicing.

The components of the personal resource "core extension" for each of the six selected professional groups were identified by a multi regression analysis with a professional expert assessment taken as a dependent variable. The models given below are having a coefficient of multiple determinations exceeding 0,80. The influence was assessed on the basis of standardized coefficients β .

The analysis showed that high professionalism is characteristic of No 1 experts group - those performing physical labor in the open air, having the following psychological characteristics (Table 3):

Table 3

The multivariate regression analysis results of professional evaluation 1 group workers

| Contributes to lowering | | Contributes to increasing | |
|-------------------------|--|---------------------------|---|
| -5,720 | Optimistic (by L.N. Sobchik) | 1980,771 | The emotional component of social and psychological climate (by A.S. Mikhalyuk, A.U. Shalyto) |
| -353,947 | The cognitive component of social and psychological climate (by A.S. Mikhalyuk, A.Y. Shalyto) | 1787,655 | Audacity (by R. Cattell) |
| -777,653 | Sphere of work with people (at LA Yovayshi) | 1773,181 | Masculinity (by L.N. Sobchik) |
| -2202,590 | The behavioral component of social and psychological climate (by A.S. Mikhalyuk, A.Y. Shalyto) | 514,116 | Communication (by T.N. Kurbatova) |
| | | 106,058 | Intolerance (e- by L.A. Sondhi) |
| | | 26,794 | Need to assignment and attachment (m + by L. Sondhi) |
| | | 8,975 | Projection (p- by L. Sondhi) |

Thus, the following components for the personal resource «core extension» for the open air workers can be distinguished on the basis of multivariate regression analysis:

- professionally necessary qualities: high acceptance of the group members (teamwork), sociability, responsiveness, a passive personality position, humanistic interests, a need for friendly harmonious relationship.

- professionally desirable qualities: adherence to principles, pedantry achievement motivation, persistence in achieving goals; affability, amiability, emotional lability; caution.

- professionally unacceptable qualities for this group: pessimism, lack of specific knowledge of team members, working with people as a sphere of interests.

In accordance with the multivariate regression analysis for professional assessment 2 groups of operators promote the following lowering: intellectual arginate by V. Rusalov ($\beta = -0,397$); supercontrol ($\beta = -0,453$) by LN Sobchik; communicative plasticity by V.Rusalov ($\beta = -0,705$).

So, on the basis of literature review and the multiple regression analysis data obtained we discriminate the following components for the personal resource «core

extension»: stability and attention change-over, good motor coordination, fine motor activity, good visual memory, high level of technical and mathematical skills; high work ability in case of emergency, ability to make a decision within a limited period of time.

Professionally desirable qualities for operators are: high responsibility for implementing working functions, honesty, diligence, punctuality. Professionally unacceptable quality for operators are: decreased intellectual arginate (ie, a reduced level of intellectual ability, reluctance of mental efforts, low involvement in the process associated with mental activity, a narrow range of intellectual interests), a low self-control behavior, a reduced communicative flexibility (ie, reduced level of readiness to join the new social contacts, careful thinking through of their actions in the course of social interaction, a desire to maintain repetitive contacts, a limited set of communication programs).

The multiple regression analysis for the professional assessment of specialists involved in technical servicing showed that a coefficient of portrait choice by L. Sondhi proves its decrease with s- self-sacrifice ($\beta = -0,509$).

It is also possible to identify the components of personal resource «extension core» of workers involved in technical servicing: mechanical comprehension, efficient coordination of movements, sensory memory, fine motor development, operational thinking, visual memory, concentration and distribution of attention.

Professionally desirable qualities of technicians are: accuracy, technical outlook.

Professionally unacceptable qualities for technicians are: softness, pliability.

Thus, basing on the research literature review and the multiple regression analysis data, we identify the following components for the personal resource «core extension» of drivers: fast and accurate motor response, resistance to monotony, visual memory, ability to concentrate and fly-in-fly-out attention; ability to distinguish colors, emotional stability, high communicative arginate (ie, high need for communication, a wide range of contacts, trust to people, easiness in establishing social relationships, desire for leadership), an increased self-control behavior.

Professionally desirable qualities of drivers are: a desire for solitude, an increased level of anxiety, determination, courage, endurance.

Thus, based on the literature review and the multiple regression analysis data, the components of managers personal resource «core extension» are: fast attention switch-over, emotional stability, well-developed communication and organizational skills, visual memory, responsibility, logical thinking, making quick decisions, expressing ideas clearly. Professionally desirable qualities of managers are: a high index of general activity; originality of thoughts, compassion, kindness.

Professionally unacceptable quality managers: a low self-control behavior, a reduced intellectual emotion (ie, reduced sensitivity to a discrepancy between an expected and an actual result of the action in mental work, poor emotional reaction to failures associated with intellectual activity, calmness, confidence during mental

activity), reduced intellectual ardinante (ie, a reduced level of intellectual ability, a reluctance of mental activities, a low involvement in the process associated with mental activity, a narrow range of intellectual interests).

Thus, based on the literature review and the multiple regression analysis data, the components of the personal resource «core extension» of domestic servicing workers are: attentiveness, coordination and precision hand movements, accuracy, high level of spatial representations. Professionally desirable qualities for these employees are: physical labor, a high level of self-control in family relationships, sociability. Professionally unacceptable quality of domestic service workers: a high level of self-control behavior, subjectivism, emotional instability, achievement motivation.

Conclusions

1. The components of a personal resource of fly-in-fly-out workers in the Arctic are divided into "core" and "core extension" which make the basis for determining the professional fitness of specialists.
2. When building a professional selection system for fly-in-fly-out personnel one should consider a variability degree of workers qualities and characteristics.
3. Developing professional fitness for fly-in-fly-out workers by a phased assessment of environmental factors in the Arctic facilitates a professional choice for employees suitable for fly-in-fly-out activities.

References

1. Osnovy gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v Arktike na period do 2020 goda i dal'nejshuju perspektivu [Principles of State Policy of the Russian Federation in the Arctic up to 2020 and beyond] // utv. Prikazom Prezidentom RF ot 18.09.2008 N Pr-1969 [in Russian]
2. Bodrov V.A. Psihologija professional'noj prigodnosti. [Psychology of professional fitness] - Moscow, 2001 – 511 p. [in Russian]
3. Gurevich K.M. Professional'naja prigodnost' i osnovnye svojstva nervnoj sistemy. [Professional fitness and the nervous system basic properties] Moscow, 1970, 273p. [in Russian]
4. Il'in E.P. Psihomotornaja organizacija cheloveka. [Psychomotor human organization] – Saint-Petersburg, 2003. [in Russian]
5. Bazhin E.F., Golinkin E.A., Jetkind A.M. Metod issledovanija urovnja sub#ektivnogo kontrolja [The study method of the subjective control level] // Psihologicheskij zhurnal, 1984, 5 (3), P. 152-162. [in Russian]
6. Mil'man V.Je. Metodika «Diagnostika motivacionnoj struktury lichnosti» [Diagnosis of the individual motivational structure] // Personal, 2003, 1, P. 81-87[in Russian]

7. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp. [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow, 2002, 490 p. [in Russian]
8. Sobchik L.N. Psihologija individual'nosti. Teorija i prktika psihodiagnostiki. [Psychology of personality. Theory and practice of psycho-diagnostics] Saint-Petersburg, 2005, 624 p. [in Russian]
9. Morosanova V.I. Stil' samoreguljicii povedenija (SSRP): Rukovodstvo. [Style of behavior self-regulation (SSRB): Guidelines]. Moscow, 2004, 44 p. [in Russian]
10. Rusalov V.M. Formal'no-dinamicheskie svojstva individual'nosti cheloveka (temperament). Kratkaja teorija i metody izmerenija dlja razlichnyh vozrastnyh grupp. Metodicheskoe posobie. [Formal and dynamic properties of the human personality (temperament). Short theory and methods of measurement for different age groups. Toolkit.] - Moscow, 2004, 153p. [in Russian]
11. Klimov E. A. Vvedenie v psihologiju truda. [Introduction to the labor psychology]. Moscow, 2004, 335 p. [in Russian]
12. Shapkin S. A., Dikaja L. G. Dejatel'nost' v osobyh uslovijah: komponentnyj analiz struktury i strategij adaptacii [Activity in the special conditions: component Analysis of the structure and adaptation strategies] // Psihologicheskij zhurnal, 1996, 1, P. 19–34. [in Russian]
13. Korneeva Ya.A., Simonova N.N. Strategii adaptacii vahtovyh rabotnikov na Krajnem Severe [Adaptation strategies of shift workers in the Far North] // Jekologija cheloveka, 2013, 6, P. 23-28[in Russian]
14. Korneeva Ya.A., Simonova N.N. Komponenty lichnostnogo resursa vahtovyh rabotnikov v uslovijah Krajnego Severa: sravnitel'nyj analiz [Components of a shift workers personal resource in the Far North: a comparative Analysis] // Psihologija i Psihotehnika, 6, 2013, P. 600-606[in Russian]
15. Pchelina V.V. Formirovanie predstavlenij o mire professij v profkonsul'tirovanii [The formation of ideas about the world of professions in profession counseling]. – avtoref. ... diss. k.psh.n. – Moscow, 2011, 32 p. [in Russian]
16. Simonova N.N. Psihologicheskaja klassifikacija professij, vostrebovannyh pri vahtovom trude v uslovijah Krajnego Severa [Psychological classification of occupations that are in demand in shift work in the Far North] // Arkhangelsk, 2009, 1, P. 144-147[in Russian]

*Babushkina Tatyana Vladimirovna, Tver State University,
Head of the Department of Russian language
and methodology of elementary education,
Lobzarov Viktor Mihailovich, Tver State University, Professor of the
Department of preschool pedagogy and psychology*

Traditions and innovations in the Russian education

Abstract: This article is devoted to the development of modern Russian education. Analyzes the value of tradition and innovation in light of the new Federal state educational standards.

Keywords: Education, education, preservation of traditions, educational standards, innovation.

*Бабушкина Татьяна Владимировна, Тверской государственный
университет, заведующая кафедрой русского языка с методикой
начального обучения,
Лобзаров Виктор Михайлович, Тверской государственный
университет, профессор кафедры дошкольной педагогики и
психологии*

Традиции и новации в российском образовании

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам развития современного Российского образования. Анализируется соотношение традиций и инноваций в свете новых Федеральных государственных образовательных стандартов.

Ключевые слова: образование, воспитание, сохранение традиций, образовательные стандарты, инновации.

Российская педагогическая наука на протяжении XVIII – начала XX веков рассматривала себя как составляющую общего потока развития мировой и, в первую очередь, европейской педагогической мысли. Духовные и научные связи с ведущими европейскими странами и культурой ряда народов обогатили российскую педагогическую теорию и практику великими именами духовных, религиозных деятелей, мыслителей и педагогов: Я.А.Коменский, Джон Локк,

Ж.Ж.Руссо, И.Кант, И.Г.Песталоцци, Ф.В.Фребель и многие другие. Их идеи сообщили новые импульсы развитию российского образования, были успешно адаптированы к культурно-образовательным традициям России и дали значимые плоды для развития общественно-педагогической мысли.

На уровне самых кратких обобщений представляется возможным утверждать, что влияние мировой культурно-образовательной традиции содействовало углублению и развитию дидактической составляющей российской педагогической науки, обогащению образовательного идеала личности, новыми «прорывами» к духовной свободе учащихся и учителей к борьбе с авторитарностью в образовании, в равной степени чуждой педагогике как Западной Европы, так и России.

Однако, находясь под влиянием лучших достижений мировой педагогической науки, российская педагогика традиционно искала свой путь, отражающий традиции духовной культуры, исторический опыт и особенности миропонимания народа. Это стремление базировалось на убежденности в необходимости достижения гармонии между общечеловеческим и национальным, общим и индивидуальным как условия максимального творческого самовыражения лучших педагогов и учительских коллективов России. Конечно, этот путь развития никогда не был исключительно линейно-позитивным и непротиворечивым. Характерно, что в некоторых случаях европейская и российская педагогическая мысль пытались разрешить общие проблемы. К числу таких проблем можно отнести тенденцию к отношению к учителю и учащимся как к винтикам всепоглощающего процесса воспроизводства рабочей силы, обслуживающей интересы индустриально-машинного производства, формализацию и бездуховность чиновничьего отношения к сложному, противоречивому и чрезвычайно тонкому процессу формирования личности учащегося как творца и художника, подчинение учителя избыточному контролю и регламентации, подавляющих духовную свободу, и целый ряд других.

В связи с этим заслуживает особого внимания мысль выдающегося российского педагога Л.Н.Толстого: «В воспитании всегда, везде, у всех была и есть одна ошибка: хотят воспитывать разумом, одним разумом, как будто у ребенка только и есть один разум. И воспитывают один разум, а все остальное, то есть все главное, идет, как оно хочет... Мы им хотим доказать, что мы разумны, а они этим вовсе не интересуются, а хотят знать, честны ли мы, правдивы ли, добры ли, сострадательны, есть ли у нас совесть, и к несчастью, за нашим стараньем выказаться только непогрешимо разумными, видят, что другого ничего нет... Сделать ошибку перед ребенком, увлечься, сделать глупость, человеческую глупость, даже дурной поступок и покраснеть перед ребенком и сознаться, гораздо воспитательнее действует, чем 100 раз заставить покраснеть перед собой ребенка и быть непогрешимым...»¹.

Современное образование во многих странах мира, в том числе и в России, переживает этап масштабных преобразований, обусловленных вызовами информационного общества, а также интеграционными процессами. В условиях создания единого образовательного пространства особую значимость приобретает заложенный в Болонской декларации принцип «полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования»ⁱⁱ, предполагающий сохранение государствами-участниками своих образовательных традиций в условиях кардинальной модификации. Такой подход позволяет России привлекать собственный опыт и избежать механического копирования образцов западных стран. Все это придает особую актуальность новому взгляду на историческое развитие теоретических основ образовательной деятельности, в наибольшей степени отражающих традиции отечественного образования.

Вступление современного мирового социума в стадию постиндустриального развития поставило под сомнение самоценность многих образовательных идей, считавшихся незыблемыми на протяжении нескольких столетий. К числу таких идей, являвшихся определяющими для индустриальной парадигмы развития общества XIX- первой половины XX веков, следует отнести стремление к жесткому подчинению всей системы образования интересам производства и связанная с этим установка на содействие формированию личности как части производственного процесса с доминированием внешней дисциплины, готовность к исполнению жестко определенных административными нормами стереотипных производственных функций. Это придало системе образования своеобразные черты, многие из которых уже в последние десятилетия двадцатого века считались если не полностью отвергнутыми, то, во всяком случае, поставленными под сомнение. К числу стержневых идей индустриальной парадигмы образования, вероятнее всего, следует отнести:

- убежденность в том, что вся система образования призвана в первую очередь служить интересам общественного производства;
- моральную готовность рассматривать процесс обучения как обязанность обучающихся, а деятельность педагогов всех уровней - от начальной школы до университета – как исполнение профессионального долга;
- убежденность в том, что главной целью обучения является исключительно приобретение научных знаний, которые, будучи получены в молодости, способны заложить фундамент знаний на всю жизнь;
- уважительное отношение к человеку, призванному «транслировать» знания и играть роль посредника между наукой, отраженной в содержании учебного предмета, и учащимися;
- в значительной степени авторитарную миссию педагога, основанную на убеждении, что именно он несет ответственность за обучение;

- искреннюю веру в то, что стабильные формы организации учебных занятий от школы до университета должны оставаться неизменными, а основным средством обучения может быть только книга.

Следствием реализации индустриальной парадигмы в образовании в определяющей степени должно было явиться формирование личности, ориентированной на жесткое соблюдение традиционных и часто чисто внешних форм производственной дисциплины, необходимой для больших скоплений людей в производственных цехах и конторских помещениях, ожидание служебных указаний и как следствие этого – допустимость проявления творческого потенциала только в тех рамках, которые определены служебными обязанностями и местом в производственной иерархии.

Постиндустриальная парадигма развития образования в значительной степени изменила ценностные приоритеты образования, поставив на первое место идею самореализации человека в жизни, карьерный рост и лишь затем - удовлетворение запросов общества и производства. Результатом этого явилась культивация таких идей, как заинтересованность в обучении обучающихся и педагога и получение удовольствия от процесса и результатов обучения; необходимость взаимного партнерства педагога и обучающихся; акцент на самостоятельной работе, самоконтроле и самооценке обучающихся.

Следствием реализации постиндустриальной парадигмы должно явиться формирование свободной личности, обладающей широкими компетенциями учебного, социального, гражданского и профессионального характера, способной к творчеству, готовой в значительной степени самостоятельно определять свои жизненные интересы и профессиональные планы с учетом реалий и интересов социума. Особенностью личности данного типа объективно неизбежно явится способность свободной ориентации в современном информационном поле, что может поставить под сомнение обязательность аудиторных занятий и придать качественно иной характер деятельности преподавателя как организатора самостоятельного приобретения необходимых компетенций.

Следует признать, что опыт многолетней работы авторов данной публикации в качестве преподавателей вуза и авторов школьных учебников, вошедших в Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию в начальной общеобразовательной школе Российской Федерацииⁱⁱⁱ, дает основания увидеть ряд противоречий и сложностей реализации постиндустриальной парадигмы в современной России. К их числу относятся сохранение позиций традиционных форм организации общественного производства, которые в большой степени предполагают сохранение индустриальной парадигмы в обучении всех уровней; моральная неготовность встать на путь решительного разрушения традиционной системы образования и, возможно, отсутствие пути для эволюционного движения к реализации постиндустриальной парадигмы; почти полное отсутствие каких-

либо признаваемых большинством представителей педагогического сообщества бесспорно убедительных методических и методологических разработок для такого перехода.

Определенные ориентиры переходы на новую систему образования дают, без сомнения, Федеральные государственные образовательные стандарты, разработанные практически для всех ступеней образования. Наиболее важными нам представляются стандарты для первой ступени образования – начальной школы – и для вузов.

Принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения^{iv} является ориентация не только на достижение предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование умения учиться, формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, способствующими успешности в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

Установка на развивающий потенциал обучения, его воспитательную функцию не является чем-то новым для российского образования. Данные ценностные ориентиры можно считать традиционными. По существу в любой образовательной программе заложены планируемые результаты – предметные, метапредметные, личностные. Однако именно в стандартах последнего поколения планируемые результаты обучения не просто декларируются, но, подобно статьям закона, дефинируются предельно точно, полно и конкретно.

Среди результатов, достижение которых требуется Федеральным стандартом, наиболее важными мы считаем следующие:

Предметные:

- освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению;
- система основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира;
- формирование научного типа мышления, научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений;
- владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами.

Метапредметные:

- освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные);
- способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике;
- самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками;

- построение индивидуальной образовательной траектории;
- вариативность подходов в решении задач использование проектных и исследовательских форм обучения.

Личностные:

- готовность и способность обучающихся к саморазвитию;
- сформированность мотивации к обучению и познанию;
- ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества;
- сформированность основ гражданской идентичности

Для российского школьного учителя деятельность по формированию компетенций – задача достаточно новая. И в этой деятельности неocenимую помощь учителю должны оказать ученые, оснатив процесс обучения необходимыми учебно-методическими разработками. Реализация данных результатов невозможна без наличия соответствующего учебно-методического шлейфа, в котором ведущую роль должен играть, несомненно, учебник. Критерии, которые предъявляются в настоящее время к школьному учебнику, достаточно жесткие, и в это прокрустово ложе должен войти учебник по любому учебному предмету, будь то русский язык, окружающий мир или математика.

О том, что качество школьных учебников, их потенциал для реализации принятых образовательных стандартов считаются в России государственной проблемой, свидетельствует тот факт, что любой учебник, по которому занимается школа, согласно новой процедуре грифования, должен быть одобрен Научно-методическим советом при Министерстве образования и науки, и только после прохождения пяти видов экспертиз: научной, педагогической, общественной, этнокультурной и региональной – и получения положительных отзывов книга имеет шансы стать востребованной в российской школе.

Являясь авторами одного из школьных учебников^v, мы считаем возможным на примере плода наших творческих усилий показать практические способы реализации новых идей российского образования.

Воплощению в жизнь основополагающих целей нового стандарта служат все составляющие учебника. Это, в первую очередь, тщательно отобранный теоретический материал, препарированный с учетом возрастных особенностей младших школьников; во-вторых, это методика его подачи, приемы освоения школьниками; в-третьих, это дидактический материал, тексты, работа с которыми ориентирована на получение конкретных результатов, как предметных, так и личностных. Само построение учебника, его рубрики, система навигации, иллюстративный ряд призваны сформировать у школьника требуемые стандартом результаты.

Установка на формирование результатов, соответствующих требованиям ФГОС, заставила авторов учебного комплекта по-новому подойти к трактовке

традиционно изучаемых в начальной школе разделов русского языка, дополнить программу вопросами, которые раньше не входили в сферу изучения младшими школьниками. В соответствии с требованиями ФГОС была создана оригинальная методика изучения материала.

Многочисленные исследования, и в том числе результаты мониторинга, проведенного нами с учащимися всех четвертых классов Тверской области^{vi} (общее число обследуемых составило 11000 человек), показывают, что основными проблемами при усвоении любого предмета (в нашем случае – русского языка и математики) является недостаточная сформированность абстрактного мышления и неспособность применить имеющиеся знания на практике. Однако умение оперировать абстрактными категориями, делать обобщения, сравнение как раз и определяет степень сформированности универсальных учебных действий, предписанных требованиями ФГОС. Дать ребенку возможность подняться на новый уровень мышления, наглядно представить и усвоить систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира, формировать научный тип мышления, научные представления о ключевых теориях, типах и видах отношений – это одна из основных задач современного учебника. Поэтому в нашем учебно-методическом комплекте мы предлагаем, например, не просто учить ребенка грамоте, но знакомить его с основными этапами развития письма, показать роль письма, и особенно письма фонетического, в истории человечества; даем представление о слове как двусторонней единице – единстве означаемого и означающего, знакомим младшего школьника с грамматическим значением, обладающим гораздо большей степенью абстрактности, чем значение лексическое.

Для того чтобы учащиеся овладели логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям, в учебниках предусмотрены специальные задания (например, на подбор обобщающих слов, на сравнение: древнего и современного способа передачи речи на письме, звуков музыки и звуков речи, грамматических признаков имен существительных и прилагательных и мн.др.). В некоторых заданиях учащимся предлагается сделать самостоятельный вывод, составить текст-рассуждение. Предлагаются задания на группировку языковых единиц по различным критериям.

Новые образовательные стандарты предполагают формирование у школьников умения использовать знаково-символические средства представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач. В учебниках широко используются знаково-символические средства представления информации и схемы. Поэтому уже с первого класса учащиеся знакомятся со структурно-семантической моделью слова, отражающей его двустороннюю природу, а

также со структурно-образной моделью предложения. Большой интерес у учащихся вызывает и образное, в виде рисунка представление системы языка (2 класс), звуковой системы (2 класс), системы частей речи. Используется схема речевого общения (3 класс, часть 1). Для систематизации знания о звуковой системе языка используется рисунок-схема «Звукоград» (2 класс, часть 1), о буквах — рисунок-схема «Буквоград» (2 класс, часть 1, упр. 38). Схема-рисунок «Состав слова» (2 класс, часть 2) дает представление не только о частях слова, но и об их значимости в составе слова. Учащимся предлагаются также рисунок-схема частей речи (3 класс, часть 1); графическая схема постановки знаков препинания при однородных членах предложения (4 класс, часть 1).

Основная цель новых учебников - научить ребенка верно и успешно использовать язык в речи, для чего необходимо иметь достаточно четкие теоретические представления об устройстве языка. Учебник предлагает составление текстов таких жанров, которые обязательно будут востребованы в практике. Это написание объявлений, записок, поздравлений (2 класс); писем (1 класс, 3 класс), приглашений (1 класс), инструкций, заявлений (3 класс) и т.п. Это позволяет осуществить связь с практикой, реальными проблемами окружающего мира; формирует способность и готовность учащихся к реализации социальных проектов.

При этом сам язык представлен в новом курсе как система, развивающаяся и изменяющаяся с течением времени. Учащиеся знакомятся с изменением звуковой системы языка, с появлением новых орфографических норм, приобретают навыки сопоставления старых и новых языковых норм, что мотивирует освоение механизмов адаптации к изменяющимся условиям и самоизменения. Материал учебников помогает детям получить представление о языке как общечеловеческой ценности, о роли языка в обществе (4 класс). Учащиеся знакомятся с высказываниями великих людей о русском языке, узнают об исторических изменениях в системе языка, об изменении свойств некоторых звуков, о развитии грамматической системы языка — появлении вариантов падежных окончаний имен существительных (4 класс), знакомятся с историей возникновения раздельного написания слов (2 класс), историей твердого знака (3 класс) и др. Неоднократное обращение к истории языка, демонстрация того, как бережно соблюдаются языковые традиции, показывают важную роль языка в обществе.

Для формирования целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий в курсе «Русский язык» предусмотрены задания, которые знакомят учащихся с различными языковыми и речевыми особенностями разных народов, например, с видами приветствия, принятыми у древних людей, с различиями в принципах называния одного и того же предмета в разных

языках, что способствует воспитанию интереса и уважения к народам других стран, к их культуре.

Современные учебники должны также создавать условия для формирования у учащихся личностных результатов, ряд которых декларируется в новых образовательных стандартах. Какие же компоненты учебника помогают осуществлению данных целей? Это прежде всего подбор дидактических материалов. Знакомство учащихся с историей и культурой нашей страны (например, тексты о возникновении русского алфавита, о Кирилле и Мефодии, об известных людях России: В.И.Дале, А.С.Пушкине, Ю.Гагарине, А.Барто и многих других, - о древних городах нашей страны, о центрах и памятниках культуры и искусства) воспитывают любовь и уважение к Родине. Тексты учебников подобраны таким образом, чтобы младшие школьники получили представление о России как об огромной и великой державе, что воспитывает чувство гордости за свою страну, за ее историю и культуру.

Учебники ориентируют учащихся на осознание своей этнической и национальной принадлежности при сохранении уважения к представителям других народов, формируют целостный социально ориентированный взгляд на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий. Окружающий мир в учебниках показан как единый «мир общения» во взаимоотношениях человека, природы, культуры. С первых страниц формируется отношение к общению как главной гуманистической ценности и вместе с тем закладывается гуманное отношение к животным, природе.

Хорошо известно, что обучение только тогда достигнет нужного результата, когда будет создано позитивное эмоциональное отношение учащихся к учебному содержанию. Созданию нужного эмоционального настроения способствует прекрасное оформление учебника, наличие иллюстративного ряда, интересное графическое решение оформления страниц и отдельных элементов текста, психологическая установка на сотрудничество, взаимопонимание и взаимопомощь, а также наличие заданий, дающих учащемуся убедиться в прогрессе у него знаний и вследствие этого получить публичное признание (например, конкурс «Грамотей» - 3 класс).

Обеспечивается не только усвоение системы знаний, но и формирование базовых духовно-нравственных и социальных ценностей, основанных на традициях отечественной культуры. Подбор дидактического материала в учебниках всех классов ориентирован на воспитание у учащихся уважения к старшим, умения дружить, стремления делать добро. Тексты и задания к ним воспитывают уважительное отношение к семейным ценностям, интерес к истории своей семьи, побуждают учащихся к диалогу с родителями.

Учебники ориентируют учащихся на осознание эстетической ценности произведений мастеров слова. В качестве текстов для упражнений и заданий во многих случаях взяты произведения и отрывки из произведений классиков литературы и современных авторов. Чувство прекрасного у детей формируется

также через умение видеть красоту природы, окружающего мира, различных предметов и вещей. В учебники всех классов введен специальный раздел «Словесное творчество»: школьники учатся анализировать художественные произведения, учатся воспринимать и понимать различные средства создания образности и выразительности, такие, как, например, аллитерация, (2, 3, 4 классы), сравнение (3 класс), метафора и олицетворение (2 класс) и др. Усвоенные знания учащимся затем предлагается использовать при создании собственных речевых произведений в соответствии с заданиями раздела «Творческая переменка», содержащегося во всех частях учебника. Кроме того, эстетические чувства ребенка формирует художественное оформление учебников.

Создание учебно-методических комплексов, способствующих осуществлению перехода школы на новую образовательную систему, - это необходимое, но далеко не единственное условие для успешной реализации постиндустриальной парадигмы образования. Вызывают озабоченность риски, связанные с угрозой потери тех черт отечественного образования, которые неполностью «вписывались» в морально устаревшую индустриальную парадигму в образовании и на протяжении по крайней мере нескольких столетий содействовали формированию интеллигенции как гордости и главной движущей силы развития научной мысли и духовной культуры нации, особой «просветительской» тенденции российской школы, выражающейся в приобщении к науке и культуре тех слоев общества, которые по роду своей профессиональной деятельности не принадлежали к интеллигенции, но несли в себе ее многие лучшие черты: любовь к классическим образцам художественной литературы и искусства, потребность в постоянном самообразовании, преклонение перед подлинными и глубокими знаниями, способность к творческому мышлению.

Это ставит перед обществом ряд задач. К их числу следует отнести необходимость глубокого и многоаспектного отечественного и мирового опыта перехода к реализации постиндустриальной парадигмы в образовании; определение тех составляющих отечественного образования, которые являются исторически сложившейся духовной самоценностью культуры общества и страны; разработку общей государственной программы преобразования всей системы образования от дошкольного до послевузовского в соответствии с заказом современного социума при максимальном сохранении традиций культуры народов России. При этом необходимо учитывать, что любые попытки копирования чужого опыта способны нанести непоправимый вред обществу, нарушить связь прошлого, настоящего и будущего в истории образования и культуры страны.

Список литературы:

1. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1989. – С.485-486.
2. Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования г.Болонья, 19 июня 1999 года (Электронный ресурс) URL/.:http://agiki.ru/agiki.aspx?id_articles=111 (дата обращения 18.06.2013).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.03.2014 № 253 «Об утверждении федерального перечня учебников, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования». Пункты 1.1.1.1.6.3 – 1.1.1.1.6.5.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.09.2009 № 373 «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования».
5. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В.. Русский язык. 4 класс. В 2-х ч. (В комплекте с электронным приложением). М., Просвещение, 2014. Ч. 1, 128 с. Ч. 2, 145 с..
6. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В.. Русский язык. 3 класс. В 2-х ч. (В комплекте с электронным приложением). М., Просвещение, 2014. Ч. 1, 160 с. Ч. 2, 176 с.
7. Климанова Л.Ф., Бабушкина Т.В.. Русский язык. 2 класс. В 2-х ч. (В комплекте с электронным приложением). М., Просвещение, 2013. Ч. 1, 144 с. Ч. 2, 144 с.
8. Бабушкина Т.В. Проблемы освоения образовательной программы по русскому языку выпускниками начальной школы Тверской области // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве. Вып. 4. Тверь, 2014. – С. 132 – 141.

Philology

Faezeh Nemati¹ and Khalil Motallebzadeh^{2*}

¹*Department of English, Garmsar Branch, Islamic Azad University (IAU),
Daneshjo Street, Garmsar, Iran.*

²*Department of English, Torbat-e-Heydarieh Branch, Islamic Azad University
(IAU), Torbat-e-Heydarieh, Iran*

Input Flooding: A Factor to Improve Iranian Pre- Intermediate EFL Learners' Structural Accuracy

ABSTRACT

The present study was conducted to investigate the effect of implicit focus on form through input flooding on structural accuracy. To fulfill the purpose of the study, 43 Iranian pre- intermediate EFL learners of one of the language institutes were chosen by means of administering the homogeneity (KET) test. These learners were pretested through a structured interview to check their current accuracy level regarding the oral production of five structures. Based on the results of the pretest, two matched groups, one as the control group and the other as experimental group, were formed. Then, the two groups were provided with tasks through listening about the target structures in the study. Of course, the experimental group underwent focus on form implicitly through input flooding while the control group was not provided with it. After twenty sessions of treatment, each ninety minutes, the two groups were post tested through another structured interview. The data obtained from instruments used in the present study indicated that the instructional treatment, input flooding, did not have a significant effect on the acquisition of the target forms. The analyses of the data were done through the analysis of variance (ANOVA).

Keywords: Implicit focus on form; input flooding; accuracy.

1. INTRODUCTION

Grammar instructions, as a controversial issue in language teaching, play an important role in promotion of communicative skills and capabilities. Traditionally, grammar instructions have included a group of grammatical rules and manipulative exercises which are necessary in practicing new structures, and these set of instructions are predominantly used in all the language textbooks and classrooms [1,2], even though in these traditional approaches, students do not get involved in the interactive and communicative process of language learning. Furthermore, a language acquisition research [3,4,5,6], has illustrated that focusing on form, which is defined as considering the linguistic form in any communicative task, is essential in sustained promotion of language skills and proficiency.

As a result, focusing on form is considered as a method of teaching grammar. This method could specifically cater for the needs of those language users who apply “non-standard” grammatical forms in their communicative interactions. Williams and Evans [7] present a definition of focus on form as “...instruction that draws learners’ attention to form in the context of meaningful communication...” (p. 139). Lee and Valdman [8] believe that focus on form has “...the goal of accurate as well as meaningful learner production...” (p. xi). While some people believe that focusing on form is in fact a return to traditional grammar teaching methods, Sanz [9] argues that:

Focus on Form does not mean we are going back to the drill and kill classroom because focus on form does not imply constant, indiscriminate grammar explanation and practice. Focus on form means precisely the opposite: setting limits on what is explicitly taught. (p. 17)

Another important issue in this regard is the learning input, which are all types of the linguistic data being exposed to and from which learning is done. Since no theory or approach to SLA recognizes the role of input, beginning from 1980’s, the focus of studies has shifted heavily towards input analysis, especially due to formulization of input hypothesis [10, 11, 12]. Doughty and Williams [3] claim that deep involvement and interactions are essential in learning processes such as carefully observing a form in the input (p. 253).

Backman and Palmer [13] argue that the required level of interpretation is to a large extent affected by the amount of input. Limited interpretation is recommended for inputs presented in limited quantities, while a more comprehensive interpretation is advised for large amounts of inputs (p.52).

Focus on form methodologies implicitly and explicitly tries to attract students’ attention. In implicit focus on form, “the aim is to attract learner attention and to avoid metalinguistic discussion, always minimizing any interruption to the communication of meaning” whereas in explicit focus on form, “the aim is to direct learner attention and to exploit pedagogical grammar in this regard” [3]. Leow [14] [cited in 8] claims that “a considerable amount of SLA [second language acquisition] research indicates that implicit procedures for awareness enhancement, such as input flooding (providing numerous exemplars of the feature in the input) or writing enhancement (highlighting the targeted feature by various typographical devices), prove to be less effective in accelerating acquisition and advancing language development than a variety of types of explicit approaches...”(p. xiv). Doughty and Williams [3] possess an opposite view of this, and argue that: “...it is sometimes possible to aim more or less implicitly to attract the learner’s attention to linguistic features and promote the processing of these features without providing any sort of explicit guidance...”(p. 236).

In this research, one of the techniques of focusing on form is studied, modified input flooding. Increasing the frequency of appearance of a given feature in the input, makes such feature more prominent in L2 grammatical input series, and this is known to be input flooding. This title suggests that the input is manipulated in a way to flood the learners, which means they are exposed more frequently to the target structures. Exposing the L 2 learners to frequent instances of a form or “flooding” the learners has been presented as a technique of implicitly attracting students’ attention, and subsequently, internalization, and applying the targeted form within the classroom set of instructions [3].

In the process of input flooding, learner is exposed to a saturated version of the input with considerable amount of examples being presented, in both oral and written

formats, so that while noticing the form via this flooding, the learner could in fact acquire the form [15].

The benefits of this method of flooding include: easy realization with no disruption in flow of communication. Integration of form and meaning in instructions has been suggested in some of the presented strategies in the literature. Input flooding, as an implicit technique of presenting the form, exposes the learners to a text full of target form examples, in anticipation of attracting their attention [16].

This study presented students with modified input flooding technique via listening exercises in which students were involved in repeated oral processing of some target structures. Such activities draw learners' attention to grammatical structures, and force them to concentrate on form and meaning at the same time.

2. METHODS

2.1 Participants

To accomplish the objectives of this study, homogeneity test was given to participants to prepare the necessary condition therefore all of the participants had the lack of ability to recognize the target structures in the study. 124 students participated in the first phase of this study but only 43 pre-intermediate EFL learners survived after homogeneity test. There were two groups of participants in the study, one group as the experimental group, and one group as the control group. The participants were all selected from at least eight English classes of English Institute located in Mashhad. Their initial language proficiency in English was at the pre-intermediate level. Mixed genders attended this study. Their mother tongue was Farsi and their average age of them was between 15 and 16.

2.2 Instrumentations

To collect the required data, some instruments were employed in this study.

2.3 KET

First, the participants' general proficiency was assessed by "KET for school" to ensure homogeneity of the groups at the beginning of study. The KET is a Cambridge Level One examination (Council of Europe level A2) which consists of four complete tests, according to the new test format implemented since March 2004. This test has three sections including reading and writing section (9 parts, 55 items, 1hour and 10 min), listening section (5parts, 15 items,30 min) and speaking section (2parts,8 to 10 min). The participants' scores were out of 100.The reliability of test was assured by administering it to a group of similar subjects.

2.4 Structured Interviews

The other criteria used in this study were two structured interviews in order to elicit the required structure from the participants, during the pre-test and post-test period. Each interview took at least 10 minutes and it included 5 topics based on the grammatical context of the methods used. The rating criteria was based on the result of Heaton' writing English language tests. Accuracy ratios were calculated to score the interviews (by two raters) through dividing the correct uses by the sum of the total number of incorrect and

zero uses [17]. It should also be reminded that the pretest scores were used to match the experimental groups and control group.

2.5 Procedure

This study required 43 homogeneous learners who lacked almost any familiarity with the structures. These learners were pretested through a structured interview, and then, on the basis of their pretest scores they were divided into two similar groups, one group as the experimental group, and one group as the control group. The final samples comprised at least 6 classes in the institute.

It should be mentioned that the ratings of the interviews in the pretest and posttest were carried out by two raters. The correlation coefficients, calculated to determine inter-rater reliability for the ratings of the interviews, turned out to be acceptable. Regarding the treatment, this study required the teachers to provide the learners with a kind of focus on form technique (input flooding) that pushed the learners to use the target structures.

Twenty passages were developed for target structures to be presented to participants through listening, in twenty sessions. Each session lasted for about 90 minutes. Three other teachers, in addition to the researcher, were instructed to present the techniques and provided the necessary focus on form in the classes in which the required participants were available. In the experimental group, the participants were provided with Input flooding through listening to the passages. Regarding the control group, everything was similar to that of the experimental group, except that they didn't receive any techniques of focus on form (input flooding). The members of the control group were only provided with listening to the passages. For the posttest, which was about 40 days after the pretest, the participants took the posttest through the same structured interview, which was again double-rated. It should be pointed out that the scores used for data analyses were resulted from getting the average of two scores given by the two raters, if the scores were ever different at all.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Reliability of Key English Test for School (KET)

Before investigating the results of this study, the researcher considered the reliability of Key English Test (KET) with Cronbach's Alpha formula. The researcher did this to make sure of reliability of this researcher made test. For this purpose, a group of 20 pre-intermediate learners who were similar to the main sample were given the test before it was administered to the main participating in control group and experimental group. The obtained result for this 55 items test is indicated in Tables 1 and 2.

Table 1. Case processing summary

| | | N | % |
|------|--------|---|---|
| Case | V | 2 | 1 |
| | Exclud | 0 | . |
| | T | 2 | 1 |

a. List wise deletion based on all variables in the procedure.

Table 2. Reliability statistics

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|-------------------------|-------------------|
| .912 | 55 |

To stimulate the reliability, sample of 20 learners were selected (Table 2). The result in Table 3 shows that ($\alpha = .912$) and it can be acceptable. Since the number is large enough and it is close to one, the Key English Test (KET) is reliable.

3.2 Descriptive Statistics of Pretest and Posttest

Before analyzing the results on the scores of pretest and posttest, descriptive statistics are presented in Tables 3 in order to summarize the available data and describe the main features of the data.

Table 3. Oral production score at pretest & posttest

| | Control G. at | Input flooding | Control group at | Input flooding |
|---------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| N | 22 | 21 | 22 | 21 |
| Missi | 64 | 65 | 64 | 65 |
| Mean | 2.932 | 2.833 | 3.455 | 3.738 |
| Std. Error of | 1482 | 1351 | 1504 | 1604 |
| Median | 3.000 | 3.000 | 3.500 | 4.000 |
| Mode | 3.0 | 2.5 ^a | 3.5 | 4.0 |
| Std. | 6951 | 6191 | 7056 | 7352 |
| Variance | 483 | 383 | 498 | 540 |
| Range | 2.5 | 2.0 | 2.5 | 2.5 |
| Minimum | 2.0 | 2.0 | 2.5 | 2.5 |
| Maximum | 4.5 | 4.0 | 5.0 | 5.0 |
| Sum | 64.5 | 59.5 | 76.0 | 78.5 |

According to Table 3, it seems that there is no considerable difference between the means in pretest due to the closeness of the magnitudes ($M_{\text{Control}} = 2.932$; $M_{\text{Experimental}} = 2.833$). Moreover, according to the amounts of their standard errors, it can be concluded that the distribution of scores is normal. The mean score of posttest in control group is 3.455 and in experimental group in input flooding is 3.738; it seems that there are considerable differences between the mean scores.

3.3 Tests of Normality of Pretest

To test the normality of the pretest the Shapiro-Wilk was used. The null-hypothesis of the test of normality is that the distribution of the group' scores is normal. Therefore the distribution of the scores is not normal if ($p < .05$). The results are depicted in the following table (Table 4).

Table 4. Test of normality of the pretest

| | Shapiro-Statistic | d | Sig. |
|-----------------------|-------------------|---|------|
| Control G. at Pretest | 916 | 2 | 112 |
| Input flooding G. at | 914 | 2 | 105 |

Table 4 manifests the results of this normality test. Two groups are normally distributed since ($p > .05$) for all of them.

3.4 Post Hoc Tests

The following Table (5) shows the Tukey HSD method which researcher employed to ensure that the two groups are equal.

Table 5. Homogeneous subsets oral production score at pretest by Tukey HSDa, b

| Group | N | Subset 1 | for |
|----------------|---|----------|-----|
| Input flooding | 2 | 2.833 | |
| Control | 2 | 2.932 | |
| Sig. | | .796 | |

The results gained by Tukey HSD method in Table 5 indicated that there was no significant difference between pairs of mean values. Hence, all these values were put in one group, since ($p < .05$) for all pairs of the group.

3.5 Investigation of Hypothesis

The question being asked in this research was: Whether the input flooding would have positive effects on linguistic accuracy of oral productions among pre-intermediate EFL learners? Furthermore, it was expected that learners exposed to greater input flooding, would be able to retain their levels of proficiency immediately after treatment. This superior proficiency level would be demonstrated by a significantly higher mean test score on the post test by the treatment group.

The results presented in the previous sections failed to show these differences. The findings of the TUKEY Test demonstrate that the ($p = .50 > \alpha = .05$) for the comparison between the control and experimental group. Therefore the null hypothesis which holds that input flooding doesn't have any statistically significant effect on linguistic accuracy of Iranian pre- intermediate EFL learners' oral production is supported. Thus it can be safely claimed that input flooding doesn't have any statistically significant effect on linguistic accuracy of Iranian pre-intermediate EFL learners' oral production. The question arises that: Is the input flooding method inherently inadequate for L2 acquisition or are there other factors affecting the outcome?

VanPatten [18] presented a developmental pattern through which learners of Spanish were examined. Also, Geeslin [19] summarized the data from several studies which consistently found the same acquisition order for L2 learners of Spanish; both in instructional and naturalistic learning conditions [20,21,22,23]. Consistent with Krashen's [11] natural order hypothesis, VanPatten reported that learners progress in proficiency in the listed phases, regardless of the way or order in which a teacher presents them. One possible interpretation of the present study is that these participants were unable to maintain the same level of proficiency from pretest to posttest phases because they were not yet developmentally prepared to learn the additional functions of the target forms.

According to Table 4, both groups of participants in control and input flooding, when exposed to the target forms, were able to advance initially. They did so at an equal rate, regardless of the manner of instructions. This may suggest that learners in both groups were equally prepared to notice the forms in the normal input and that, an input flooding was not necessary.

Another interpretation, explored in the study, was that the target forms were largely ignored by the participants in both groups of control and input flooding. Therefore, it could be concluded that the amount of input did not influence their noticing process.

Studies on developmental patterns in SLA have mainly examined learners of English as a second language, though some data has also been presented for German learners. For example, learners of English pass through the same, identifiable stages in acquiring verbal morphemes and in using negation [24]. The consistent findings of these studies include that learners will not acquire a grammatical form out of its order in the developmental sequence, despite different instructional conditions or techniques. Instructions may only speed up the rate of acquisition, thus aiding the overall learning process.

Williams [25] adds that 'noticing the hole implies a relatively target like and complete (interlanguage) in which the holes may be found.' Thus, a small relatively unobtrusive focus on form, beneficial to more advanced learners, may affect beginners slightly. If this line of reasoning is accepted, it may be inferred that the participants in the present study were not prepared to acquire the uses of the target forms presented in the texts and class materials.

The transient nature of the gains in test scores suggests that the participants were able to pick up some aspects during the treatment period while being engaged in the tasks requiring more intensive uses. These forms were not taught explicitly during the time between the pretest and posttest phases. Moreover, if the learners are incapable of acquiring any forms other than the ones presented their developmental sequence, the classroom syllabus would be somewhat inconsequential. Instead, a considerable number of studies support the

notion that learners benefit from, and even require in some situations, a focus on form in order to overcome some deficiencies in their language use.

The difficulty level of target forms in another area of concern in many studies. In a review of a series of studies, examining the effect of focus on form instructions, Ellis [26] found that this type of intervention tended to be more successful with simple morphological features. Focus on form with more complex syntactic rules may be helpful, but it will not be as successful as it would be with simpler target forms. Researchers have always struggled in providing a clear distinction between easy and hard rules. Rather, there are different aspects regarding the level of difficulty of grammatical forms (i.e. formal difficulty, functional difficulty, capacity to generalize, semantic complexity and scope of application are some of these classifications.) Williams and Evans [7] claim that all forms are not of the same nature from the applicability and effectiveness aspect of focus on form instruction.

3.6 Tests of Normality of Posttest

To test the normality of the posttest the Shapiro-Wilk was used. The results are depicted in the following tables. Tables 6 and 7 manifest the results of this normality test.

Table 6. Test of normality of posttest

| | | Shapiro-Wilk | |
|----------------------|--|--------------|------|
| | | Statistic | d |
| Control Group at | | 939 | 2 |
| Input flooding G. at | | 945 | 2 |
| | | | Sig. |
| | | | 210 |
| | | | 268 |

Table 7. Homogeneous subsets oral production score at posttest by Tukey HSD^{a,b}

| Group | N | Subset for alpha = 0.05 | | |
|---------|------|-------------------------|---|------|
| | | 1 | 2 | 3 |
| Control | 3.45 | | | |
| Input | 3.73 | | | |
| Sig. | 503 | 1 | | 1.00 |

The null-hypothesis of the test of normality is that the distribution of the group' scores is normal. Therefore the distribution of the scores is not normal if the $p < .05$. Two groups are normally distributed since the P-value is more than .05 for all of them.

3.7 Inter-Rater Reliability Coefficients

The researcher used Pearson Correlation Coefficient to calculate if there is any significant difference between the scores given by different raters. Tables 8, 9, 10, 11 show the results, respectively.

Table 8. Correlations between scores of rater1 & rater2 for control group in pretest

| | | | Contr ol G. at | Control G. at PretestR2 |
|---------------|-----------------|--|-------------------|----------------------------|
| Control G. at | Pearson | | 1 | .824** |
| | Sig. (2-tailed) | | | .000 |
| | N | | 22 | 22 |
| Control G. at | Pearson | | .824** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | |
| | N | | 22 | 22 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The researcher calculated the correlation coefficient between the scores given by the two raters in control group. The obtained result in Table 8 was a correlation of .824. The gain scores were compared and the results (p-value=0.0001 < α=0.05) showed that there is a strong relationship between the lists of scores each participant received.

Table 9. Correlations between scores of rater1 & rater2 for input flooding group in pretest

| | | | Input flooding G. at Pretest-R1 | Input flooding G. at Pretest-R2 |
|------------------------------|-----------------|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Input flooding Pretest-R1 | Pearson | | 1 | .812** |
| | Sig. (2-tailed) | | | .000 |
| | N | | 21 | 21 |
| Input flooding Pretest-R2 | Pearson | | .812** | 1 |
| | Sig.(2-tailed) | | .000 | |
| | N | | 21 | 21 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In the case of inter-rater reliability in Table 9, an estimate of .812 in input flooding group between two raters was obtained.

Table 10. Correlations between scores of rater1 & rater2 for control group in posttest

| | | | Control Group Posttest-R1 | Control Group at Posttest-R2 |
|------------------------|-------------------|--|------------------------------|---------------------------------|
| R1 | | | 1 | .791** |
| | Sig. (2-tailed) | | | .000 |
| | N | | 22 | 22 |
| Control Group at R2 | Posttest- Pearson | | .791** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | |
| | N | | 22 | 22 |

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In the case of inter-rater reliability, in Table 10, an estimate of .791 in control group between two raters was obtained.

Table 11. Correlations between scores of rater1 & rater2 for input flooding group in posttest

| | | | Input flooding G. at | Input flooding G. at |
|-------------------------|----|-------|-------------------------|-------------------------|
| Input flooding G. at | on | Pears | 1 | .849** |
| | | Sig. | | .000 |
| | | N | 21 | 21 |
| Input flooding G. at | on | Pears | .849** | 1 |
| | | Sig. | .000 | |
| | | N | 21 | 21 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The researcher estimated the correlation coefficient between the scores given input flooding group in posttest in Table 11. The raters gained an estimate of the .849 which shows a high reliability of the scores. The analysis showed no significant difference between the scores given by two raters.

4. CONCLUSION

In order to test this null hypothesis, 43 Iranian EFL participants of an English Language Institute, who lack familiarity with the five target structures (the simple present, especially third person 's' morpheme, present continuous, simple past, past continuous and present perfect), were selected through a homogeneity test. These participants were also pretested through a structured interview, and were put into experimental and control groups by means of matched sampling on the basis of their pretest scores. This was to make sure that the two groups, one group as the experimental group and one group as the control group, were all experiencing similar conditions from the very beginning. The two groups were later given special treatments to evaluate the group; i.e. in these implementations experimental group was exposed to input flooding technique and control group was not forced to face any focus on form technique. The participants of the experimental group were exposed to focus on form through input flooding while the control group was not faced with this technique. Afterwards, the participants were post tested through another structured interview to examine their accuracy gains after treatment.

A comparison of the accuracy gains in control and experimental group was conducted via a variance analysis (ANOVA). The mean pretest scores for two groups were not significantly different. However, there was considerable variation within each group. This pattern was repeated on the posttest in which the mean scores were not found to be significantly different between the input flooding and control groups. The data obtained from instruments used in the present study indicated that in

input flooding experimental group, the instructional treatment, an input flooding, did not have a significant effect on the acquisition of the target forms. Participants in this group receiving texts via listening with an input flooding performed at essentially the same level as the control group. These results differ from those obtained from studies with a positive effect for input flooding [17,7].

Although there have been a lot of research studies in the literature regarding the comparative examination of the implicit effects of focus on form, the present study could be considered as an additional support for implicit focus on form through input flooding. Finally, it is worth mentioning that this technique led to better accuracy levels in both experimental and control groups, but after comparing the gains in the two groups, the above-mentioned findings were observed. Thus, it could be further concluded that these findings correspond to the suggestions of Long and Robinson [27] on the need to implement focus on form implicitly and explicitly so that fossilization is prevented. Moreover, an alternative to focus on forms is recommended which is against communicative language teaching techniques.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Aski, JM. Foreign Language Textbook Activities: keeping pace with foreign language acquisition research, *foreign language annals*. 2003;36:57-64.
2. Wong W, VanPatten B. The evidence is IN: Drills are OUT. *Foreign Language Annals*. 2003; 36:403-423.
3. Doughty C, Williams J. Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998; 197- 261.
4. Swain M. Three functions of output in second language learning, *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Cambridge University Press. 1995; 125–144.
5. Swain M. Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (New York, NY: Cambridge University Press. 1998; 64-81.
6. Swain M. The Output Hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed) *Handbook*; 2005.
7. Williams J, Evans, J. What kind of focus and on which form? In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 139-155). Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
8. Lee J, Valdman A. *Form and Meaning. Multiple Perspectives*. Boston, MA: Heinle & Heinle; 2000.
9. Sanz C. What form to focus on? *Linguistics, language awareness, and the education of L2 teachers*. In J. F. Lee & A. Valdman (Eds.), *Form and meaning: Multiple perspectives*. Boston: Heinle and Heinle; 2000.

10. Krashen S. Second language acquisition and second language learning. Oxford: oxford university press; 1981.
11. Krashen S. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press; 1982.
12. Krashen, S.(1985). The input hypothesis: issues and implications. London: Longman.
13. Bachman,LF, Palmer AS.. Language testing in practice. Oxford: Oxford University Press. P: 52. Tense and aspect. TESOL Quarterly. 1996;29:107-131.
14. Leow RP. Attention, awareness, and focus on form research: A critical overview. In J. Lee & A. Valdman (Eds.), Form and meaning: Multiple perspectives. Boston: Heinle and Heinle; 2000.
15. Wong W. Input enhancement: From Theory and Research to the Classroom. New York: McGraw-Hill; 2005.
16. Rodriguez AG, Burt M, Peyton JK, Ueland M. Managing programs for adults learning English. Washington, DC: Center for Applied Linguistics; 2009. Retrieved November 30, 2009. Available: <http://www.cal.org/caelanetwork/resources/managing.html>.
17. White R. What is quality in English Language Education?' *ELT Journal*. 52/2 : 132-138.Oxford University Press; 1998.
18. VanPatten B. The acquisition of ser and estar: Accounting for developmental patterns. In B. VanPatten, T. Dvorak & J. Lee (Eds.), Foreign language learning: A research perspective. 1987;61-75. New York:Newbury House.
19. Geeslin K. The second language acquisition of copula choice and its relationship to language change. *Studies in Second Language Acquisition*. 2002;24:419-451.
20. Briscoe G. The acquisition of ser and estar by non-native speakers of Spanish. Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Pennsylvania; 1995.
21. Ryan J, Lafford B. The acquisition of lexical meaning in a study abroad environment: Ser +estar and the Granada experience. *Hispania*. 1992;75:714-722.
22. Gunterman G. An analysis of interlanguage development over time: part II, ser and estar. *Hispania*. 1992;75:1294-303.
23. Ramírez-Gelpi A. The Acquisition of Ser and Estar among Adult Native English Speakers learning Spanish as a Second Language. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles; 1995.
24. Dulay H, Burt M, Krashen S. Language Two, Oxford University Press, New York; 1982.
25. Williams J. The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*. 2001;29:325-340.
26. Ellis R. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition*. 2002a;24:223-236.
27. Long MH, Robinson P. Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty, & J. Williams (Eds.), Focus on form in classroom second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press. 1998;15-41.

*Chukhno Alexey, Don State Technical University,
Associate professor, Department
of World Languages and Cultures*

Modal verbs as means of strengthening/weakening of indirect directives.

Abstract: This article is devoted to the study of modal verbs as lexical means used to strengthen or weaken indirect directives. Having taken the examples from the English language fiction we analyze how the speaker uses different modal verbs to make his/her indirect directives more or less stronger.

Keywords: modal verbs, speech act, indirect directive, dialogue

*Чухно Алексей, Донской государственный
технический университет,
доцент кафедры Мировые языки и культуры*

Модальные глаголы как средство усиления/снижения категоричности косвенных директивных актов

Аннотация: Данная статья посвящена изучению модальных глаголов как лексических средств усиления/снижения категоричности косвенных директивных актов. На примере диалогов из англоязычной художественной литературы рассматривается возможность говорящего усиливать или снижать категоричность своих косвенно-директивных реплик при помощи различных модальных глаголов.

Ключевые слова: модальные глаголы, речевой акт, косвенный директив, диалог.

Повествовательные предложения с модальными глаголами обладают способностью приобретать функцию усиленного/ослабленного директивного воздействия в диалогическом общении. Эта функция была подмечена Е.Е. Корди, анализируя семантику модальных глаголов французского языка, исследуя их с позиции речевого поведения говорящего. В условиях диалогического общения, как правило, на уровне пресуппозиций собеседниками ощущается присутствие многих компонентов данной ситуации общения. В связи с этим данные компоненты не получают явной выраженности. «Иногда, как говорит исследователь, достаточно назвать один компонент, чтобы стала ясна вся ситуация побуждения» [1]. Последовательно в диалоге это проявляется, если

модальный компонент входит в семантическую структуру каузативного глагола на правах интегральной части.

Как показывают изученные примеры, директивное прочтение модализированных структур объясняется также пресуппозиционной установкой говорящей личности. В основе побуждения директивного акта лежит интенция адресанта побудить собеседника к некоторому действию. Причем такое воздействие рассматривается говорящим как потенциальная возможность добиться желаемого. Конкретизация директивного смысла в диалогическом общении, как правило, сопряжена с предположением адресанта относительно эффективности воздействующего начала своей реплики, ее перлокутивного результата. Итак, можно сделать вывод, что при использовании прямого директивного акта как средства воздействия подобное психокогнитивное состояние инициатора диалога оказывается скрытым от адресата, поскольку в языковом плане не отображается в директивной реплике.

При актуализации модальными глаголами косвенно-директивного значения повествовательных структур пресуппозиционный компонент «Я лишь предполагаю, что мой собеседник совершит желаемое действие» представлен эксплицитно. Однако это не означает, что колебания адресанта по поводу последующих действий адресата полностью передаются последнему. Связь пресуппозиции с прагматической заданностью речевого акта в этом случае непосредственно затмевается самим его модальным планом, который связывается говорящим с возможностью или необходимостью запрашиваемого действия. В качестве же препятствия для отрицательного разрешения косвенно-директивной ситуации выдвигается объективная безотлагательность требуемого неречевого шага или соответствие его долгу слушающего.

Ослабление категоричности в косвенно-директивной диалогической ситуации связывается говорящей личностью с высказываниями, модальный план которых передает возможность осуществления искомого действия. Такие ситуации, безусловно, являются закономерными, когда слушающий, во-первых, занимает по сравнению с говорящим более высокое социальное положение, а во-вторых, не имеет достаточной компетенции для совершения запрашиваемого действия.

Таким образом, учет фактора адресата вынуждает говорящего намеренно ослабить категоричность директивного высказывания.

Косвенные директивные акты с ослабленной категоричностью могут быть представлены двумя группами.

Первая группа - речевые акты, актуализирующие исходно дискомфортные для обоих собеседников ситуации.

Приоритет в идентификации возможности для разрешения этого дискомфорта принадлежит адресанту, который учитывая взаимную заинтересованность в результате косвенного воздействия, предлагает адресату совместно апробировать его.

Например: «Once we were inside, I asked if he was hungry, and as I started for the kitchen, he touched my arm». «Was it all right to come here? I know I should have

called first». «Of it's all right. Now **you may sit down**. I'll make you something». «But he followed me to the kitchen and sat at the table» [2]; «You **may pull the other one**, she said as she lifted her skirt lightly...» [3].

Необходимость установления психологического контакта между собеседниками, являющаяся одним из важнейших условий эффективности коммуникативного воздействия, может потребовать от адресанта формулирования предложения в еще более мягкой форме, что достигается путем использования в реплике местоимения *we*. Это местоимение объединяет в качестве субъекта планируемого действия адресата с автором директивного акта. Ср.: "She won't see us turning up at that hospital but we can have something to tell her. Something to compensate". "I think **we can do both**" [4]. "He can't live without a girlfriend. **We may find him the other one**" [5].

Вторая группа - речевые акты, актуализирующие ситуации, рассматриваемые как возможность для удовлетворения неких потребностей адресата. Директивная функция таких высказываний маркируется экстралингвистическими данными. Адресант декларирует возможность, порожденную самой объективной действительностью, и обращает ее в адрес собеседника-субъекта возможного действия. Поэтому в этом случае реализуется косвенная форма совета.

Например: «**You may be free for today.....**» [5].

Условия, благоприятствующие протеканию косвенно-побудительного действия, могут обеспечиваться не только внешними, не зависящими от собеседников обстоятельствами, но и субъектом косвенного директивного акта. Подобная ситуация подготавливается предшествующей деятельностью говорящего, его компетенцией, а поэтому реализуемая при этом возможность граничит с разрешением совершить действие. Модальный глагол *may* в этом случае способствует снижению категоричности высказывания, налаживанию психологического контакта между собеседниками.

Например: "If you are eager to say something important, **you may say it** to me. Later I will inform Daniela myself" [5].

В подобных примерах директив крайне завуалирован: адресату предоставляется лишь ненавязчивая возможность воспользоваться услугой, оказываемой говорящим, свойственная английскому диалогическому дискурсу вообще. В общении возникает также дополнительный оттенок — желательность действий, выступающий как каузальное созначение косвенно-директивного акта со значением разрешения. Таким образом, модализированные структуры с компонентом *may* при передаче разрешительного значения в определенной степени отражают субъективное отношение адресанта к пропозициональному содержанию сообщения: присущее им каузальное созначение позволяет судить и сопереживанию и соучастию адресанта в позитивном изменении дел адресата. Это заметно снижается категоричность речевого акта даже в общении социально неравных собеседников. Анализируемые высказывания предопределяют действия, которые мотивируются пользой для адресата. Поэтому они не могут

передавать директивные иллокуции, способные потенциально причинить ущерб эмоционально-волевой сфере слушающего.

Подобная иллокутивная согласованность сохраняется и при введении в речевой акт отрицания. Так, при постановке модального глагола в отрицательную форму вместо ожидаемого эффекта запрета на действие, готовящегося слушающим, косвенным директивным актом реализуется лишь дополнительный оттенок нежелательности этого действия.

Например: **“You are President of the Company, you can't stay aside in this situation”** [6]; **“You can't sit around thinking about it till they do half your work for you.....”** [7].

По мнению говорящего, нежелательной оказывается сама возможность избранной адресатом диалогической установки, поскольку она противоречит требованиям, предъявляемым объективной ситуацией общения. Таким образом, компоненты *may* и *can*, употребляясь в составе косвенно-директивного высказывания, привносят в него такие некатегоричные семантические оттенки, как предложение; разрешение совершить действие; желательность/нежелательность действия.

Семантическая неоднозначность подобных высказываний создается, возможно, за счет прагматической релевантности всех вышеуказанных семантических приращений, возникающих за счет модальных компонентов. Адресат должен самостоятельно сделать экспликацию из прагматической нагрузки высказывания и ситуационных условий его употребления. По типу же реакции на то или иное подобное побуждение выявляются особенности интерпретации собеседником тех или иных сообщений.

Косвенно-директивные иллокуции, реализуемые модальным планом возможности осуществления запрашиваемого действия, в пресуппозиционном отношении закономерны в ситуациях, протекание которых допускает наличие альтернативных вариантов действий. Возможность при подобном обосновании директивной направленности исходной реплики предстает как фоновый элемент диалогического дискурса, детерминирующий выбор одного из этих вариантов. Взаимосвязь вариативности и возможности выбора при речевом проявлении косвенно представленной директивы оказывается реальной для всех типов модальных планов, задействованных в выражении этого значения.

Так, косвенные сообщения-предписания в пресуппозиционном плане отрицают вариативность, а вслед за этим происходит и ограничение возможности выбора лишь действием, составляющим пропозицию данного сообщения. Предписание как фоновый элемент косвенного директивного акта характеризуется обязательностью осуществления запрашиваемого действия, т.е. напрямую связано с долженствованием, ядро модального поля которого в английском языке составляют предикаты: *must*, *should*, *ought to*. Волеизъявление, оформляемое посредством отмеченных выше предикатов, предполагает, что говорящий владеет непосредственной информацией относительно его необходимости. А поэтому эти слова с модальным значением передают не эпистемическое, а онтологическое долженствование.

Различаются два вида онтологического долженствования алетическое и деонтическое. «Алетическое долженствование связано с объективными потенциями реального мира, деонтическое — с нормативным и ненормативным поведением» [8]. Подобная экстралингвистическая детерминированность высказываний с модусом долженствования усиливает передаваемое ими косвенно-директивное значение, отодвигая на второй план выражение воли адресанта. В данном случае потребность в директиве определяется не его внутренними мотивами, а факторами объективной реальности.

Указываемая функциональная направленность модального плана высказывания заметно сужает диапазон реализуемых им иллокуций до весьма категоричных. Фактически превалирующими здесь будут такие оттенки директива, как приказ и распоряжение, требование, убеждение, разъяснение и др.

Косвенный директивный акт с алетической модальностью используется для инициации идеи изменения одной пропозиции в другую, одного статического состояния в другое [9]. Подобные волеизъявления, согласно нашим наблюдениям, не получают дополнительных семантических наслоений, если в их состав входит модальный глагол *should*.

Иллокутивная сила высказываний, в состав которых входят данные компоненты, находится в прямой зависимости от того, по отношению к кому из участников диалогического дискурса складываются неблагоприятные обстоятельства, толкающие к принятию определенного решения-действия, т.е. кто из них заинтересован в положительном исходе косвенно-директивной ситуации.

При постановке проблемы в обозначаемом аспекте в диалогическом общении возможным оказывается актуализация следующих прагматических пресуппозиций:

реальные диалогические события доминируют над говорящим : "It's her birthday, not mine. **I should speak** to you about it right now"; "**I should switch off** that buzzing receiver you are holding" ; **I should have** some beer. The bar is there, round the corner....". Особенность таких конструкций, которые выражают необходимость, навязанную субъекту косвенного высказывания извне, проявляется в обязательном эксплицитном самовыражении говорящего в акте речи. В данном случае это выступает не источником авторитетного нажима на слушающего, а лишь средством привлечения его внимания к объективно обусловленным потребностям инициатора сообщения, расцениваемого как разъяснение с косвенной установкой на побуждение адресата к способствованию возникших неудобств. Эти конструкции имеют целью получить поддержку со стороны адресата в осуществлении действия, не зависящего от воли/разрешения адресанта, а поэтому предписание и категоричность оказываются в них снятыми:

реальные диалогические события доминируют над адресатом: "Witherspoon, **your rifle should be dropped**. Something is wrong"; "The usual story. You are short of cash, eh?"; "Destitute" I admitted. "Well, well, one understands your situation, for one has been there oneself. **Perhaps something should be done**" [10].

Семантика подобных косвенных конструкций основана на побуждении к действию путем убеждения в его абсолютной необходимости. Облигаторный

характер запрашиваемого не всегда предполагает его выгодность для адресата. Поэтому адресат сообщения получает в речевом акте, как правило, имплицитное отражение.

Некатегоричный характер косвенной директивности сохраняется и при введении в высказывание отрицательной частицы (в позицию перед модальным компонентом). Ср.: **“One shouldn't simplify the situation. You have impressed her greatly”**.

Диалогическая интенция автора косвенного директивного акта в подобных условиях общения заключается в обосновании необходимости отсутствия действия адресата, но не запрет на это действие;

реальные диалогические события доминируют над обоими собеседниками. Ср.: “Vergon glanced at his watch. He was late for George”. He said, “Well, look, it's quite a thing you are asking me. We should have some thought”; “We should struggle to pull ourselves upright” [11].

Приведенные в качестве иллюстрации конструкции носят характер активного включения слушающего в объективно детерминированное директивное событие при его точке зрения, не сходной с мнением говорящего, либо если адресат не подозревает о целесообразности паритетного участия в действии, обозначенном пропозицией сообщения. Употребление местоимения *we*, уточняющего субъект планируемого действия, настраивает слушающего на осознание и принятие объективной позиции, выражаемой адресантом, поскольку диалогические потребности слушающего в результате волеизъявления определяются через потребности говорящего. Прагматическая заданность такой адресации косвенного директивного акта заключается в убеждении слушающего в том, что он действительно заинтересован в положительном исходе моделируемой диалогической ситуации некатегоричного директива.

Прагматические пропозиции вынужденной каузации, в отличие от пропозиций чистой необходимости, косвенно ориентируют адресата на невыгодное для него действие. Диалогическая ситуация вынужденности детерминируется фактором непредвиденности, который не только разрушает заранее запланированную программу деятельности адресата (что возможно и в ситуации необходимости), но и не позволяет ему отрицательно ответить на выдвигаемый объективно неизбежный директив. Модальная семантика вынужденности выражается модальным глаголом *have to*. Неизбежный характер запрашиваемого действия при этом определяет иллокутивную силу высказывания в целом: волевое начало исходит, по мнению говорящего, от объективной реальности, а поэтому в реализации приказа или распоряжения нет необходимости; в компетенции говорящего — разъяснить специфику актуализируемого неречевого шага. Подобная иллокутивная заданность сохраняется, даже если в число субъектов побуждения входит и сам говорящий. Ср.: She said, “If you hate him so much, **you have to move out**; **“You have to make it half a bit”**”, said Lola, “but Ernie was already out the door” [12]; **“You have to wait for one moment.**

Апеллирование к моральному долгу слушающего в английском диалогическом общении традиционно осуществляется в рамках деонтического долженствования, для выражения которого служат такие слова, как *to be obliged to* и *must*. В этом случае контроль над диалогической ситуацией принадлежит инициатору косвенного директивного акта. Высказывания, включающие указанные предикаты, с коммуникативной точки зрения полисемантически. Чем выше социальный статус говорящего, тем категоричнее иницируемый им косвенный директив.

В связи с этим целесообразно выделять косвенные директивные акты в зависимости от наличия/отсутствия социального паритета между участниками диалогического общения. При наличии социального паритета обычно реализуется приказ, непосредственно связанный с функциями, исполняемыми адресатом при установленной социальной иерархии. Ср.: **“You must give me straight answers all the time, when I ask the right questions; “You must go and boil some water. I am coming”** [12].

Подобные конструкции отличаются резкостью побуждения и по степени категоричности приближаются к эксплицитным директивным речевым актам. Интересно заметить, что при инициации высказывания в обратном направлении (т.е. от подчиненного к подчиняемому) его иллокутивная сила определяется как напоминание о предварительно обозначенном комиссиве или моральном обязательстве слушающего. Ср.: **«You are a lawyer, you must understand it”;** **“You must forgive her”**. **“Reverend Jordan Ayres was totally shocked”** [12].

В данных примерах выделенные речевые акты скорее всего имеют иллокутивную силу напоминания о долге, определяемом системой правил, принятой в данной социальной общности.

Таким образом, косвенные речевые акты с директивным значением объективной необходимости совершения действия передают категорические побудительные оттенки. Предикаты *should*, *have to*, *must* актуализируют семантику волеизъявления и усиливают желательность запрашиваемого действия.

При передаче возможности/необходимости целенаправленной реализации действия модальные глаголы не изменяют своего значения. Напротив, при непосредственном участии их семантики создается основной косвенно-директивный оттенок их конструкции. В основе разграничения косвенно-директивных актов со значением возможности или необходимости осуществления неречевого шага лежит наличие/отсутствие альтернативных вариантов действий, что по нашему мнению, напрямую связано с контролируемостью/неконтролируемостью диалогической ситуации, т.е. с ситуацией общения, как ее оценивает адресант.

Список использованной литературы:

1. Корди Е.Е. Вторичные функции высказываний с модальными глаголами/ Е.Е. Корди // Типология и грамматика. - М.: Наука, 1990.
2. Carrol J. *From the teeth of Angels*, Penguin 1999. - 257 p.
3. Ackroyd P. *Hawks moor*. - Penguin, 1993. - 218 p.

4. Swift G. Last Orders. - Harper Perennial, 1998. - 187 p.
5. White E. The Farewell Symphony. - Vintage, 1997. - 504 p.
6. Courty D. Stop the ride I want to get off. - Virgin, 2000. - 408 p.
7. Wain L. The Life Guard. - М.: Рольф, 2001. - P. 197 — 240
8. Булыгина Т.В. Концепт долга в поле долженствования/Т.В.
9. Булыгина, А.Д. Шмелев // Логический анализ текста: Культурные концепты. - М.: Наука, 1991.
10. Типология императивных конструкций. - Спб.: Наука, 1992. - С. 301).
11. Silverberg A. The Time of Changes. - Faber and Faber, 1997. - 257 p.
12. McEwan I. Amsterdam. - Harper Perennial, 2000, - 201 p.
13. Asprin R. , Heck P.J. Phule Me Twice. - Faber and Faber, 1993. - 297 p.

Martynyuk Alla,
*V.N. Karazin Kharkiv National University,
Professor, Doctor of Philology,
the Faculty of Foreign Languages,*

Causes of communicative failures within cognitive framework

Abstract: The present paper examines causes of communicative failures on the basis of the methodological assumption of cognitive linguists that a language unit used by the speaker activates in the mind of the interpreter some conventional conceptual content that gives access to wide encyclopaedic knowledge and triggers a highly situated cognitive process of dynamic construal of meaning. The analysis reveals that communicative failures take place due to the difference in the salience of certain aspects of this conceptual content caused by the specificity of experience shaped by various socio-cultural communities of practice the communicates are part of. As a result the speaker's verbal utterance either does not activate any conceptual content in the mind of the interpreter or activates some conceptual content that differs from the speaker's.

Key words: communicative failure, dynamic construal of meaning, conceptual content, centrality, context, encyclopaedic knowledge, frame, script.

The aim of this paper is to define lingua-cognitive causes of communicative failures within the framework of the cognitive theory of dynamic construal of meaning.

The study is based on 500 fragments of verbal/non-verbal interaction containing instances of communicative failures. The fragments are taken from American films.

Communicative failures have come into focus of attention of many linguistics within the framework of pragmatics [1, 2, 3, 4, 5]. The studies have been based on the classical approach to the problem of meaning adopted in formal semantics. According to formal semantics meanings of sentences can be predicted from context-independent meanings of individual words and their grammatical properties and any contextual variability of meanings can be accounted for by pragmatic rules and principles. From formal perspective semantics and pragmatics are separate disciplines with different subject matters: the former deals with the meanings encoded in words and sentences while the latter is concerned with the intentions of the speakers and the inferences of the hearers in situated language use.

This study is based on the cognitive theory of dynamic construal of meaning [6, 7, 8, 9]. From this perspective meanings encoded in language are viewed as partial and incomplete representations of conceptual structure. Conceptual structure is thought to be multimodal, underpinned by information derived from sensory and introspective

experience while semantic structure lacks this multimodality being specialised for expression via spoken or written symbols.

Semantic structure is viewed as the conventional form that conceptual structure takes when encoded in language. «When we understand an utterance, we in no sense are understanding «just what the words say»; the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear» [10].

A body of conceptual content associated with a language unit used by the speaker in the act of communication is regarded as raw material – the so-called **purport** defined as «some function of previous experiences of construed occurrences of the word in specific situations» [11] – which gives access to wide encyclopaedic knowledge and triggers dynamic construal of meaning in the cognitive process called **contextualized interpretation** [12].

The term «context» refers to the sentential context in which the unit occurs, the specific situational context of communication and the cognitive context of the encyclopaedic knowledge that particular individuals bring to bear upon the interpretation.

In this paper **cognitive context** is viewed as a *network of ontological, ethological and lingua-ethological encyclopaedic knowledge* that comes both from the communicants' previous experience and from the immediate experience supplied by the context of the communicative act. It means that sentential and situational contextual parameters provide the «ingredients» for the construal of meaning only becoming part of this network.

Every experience of the contextualized interpretation of a lingual unit modifies the construal to some degree.

In the act of communication contextual factors conceptually highlight different aspects of our knowledge associated with a particular entity, named by the lingual unit. This idea is in keeping with R. Langacker's notion of *centrality* of the encyclopaedic knowledge that relates to the degree of salience of certain aspects of conceptual content associated by the communicants with the lingual unit used in some context. The centrality will depend on the relative entrenchment of conceptual content in the memory of the communicants and likelihood of its activation in the particular lingual and extra-lingual context in which the lingual unit is embedded [13].

Centrality «mismatch» can be explained by the difference in experience shaped within a variety of socio-cultural communities of practice [14] a communicant is involved in during his / her social life. These communities of practice can be formed on different principles: ethnicity, gender, education, social status, income, family, profession, territory, religion, friendly ties, interests like sports, fishing, diving, etc. Belonging or not belonging to such communities of practice shapes people's experience differently, influencing the degree of conventionality of their knowledge.

Conventional knowledge by definition is knowledge that is shared. Thus, experience which is characterized as non-conventional on universal or lingua-cultural level comes to be shared by members of a particular socio-cultural community of practice within a lingua-culture. In other words, such non-conventional experience can

become conventional for the members of these socio-cultural communities. And, vice versa, conventional universal or lingua-cultural experience for some reason may not be shared by representatives of some communities of practice, thus changing its status to non-conventional. The number and variety of socio-cultural communities of practice an individual can become involved in during his / her social life is only limited by his / her motives, faculties and the opportunities given by the family at birth, on the one hand, and those offered by the lingua-culture, on the other hand.

The present analysis shows that centrality «mismatch» results in the two types of communicative failures: 1) when a language unit does not evoke any conventional conceptual content in the mind of the interpreter since the concept; 2) when a language unit is associated by the speaker and the interpreter with different conceptual content schematized by different frames (scripts). The following example illustrates a communicative act where the speaker mentions the nickname of the psychologist he once had to attend. This nickname does not activate any conceptual content in the mind of the interpreter because he does not share this specific ontological knowledge that is conventional for the members of the close community of practice who attended the same psychologist while on the force:

MARTIN: *Look, I'm sorry I cut you off like that before, I've just never gone in for that psychological mumbo-jumbo. **Probably started back on the force when they'd make us go see The Squirrel.***

FRASIER: *Who?*

MARTIN: ***Dr. Bergman, the department shrink. We called him "The Squirrel" 'cause guys got sent to him when they got squirrely. He'd show you a bunch of ink-blots and ask about your toilet habits...*** (Frasier)

Another example illustrates a communicative failure resulting from the centrality «mismatch» when the speaker and the addressee associate the same lingual unit with different conceptual structure:

WILSON: *Tim, you were doing fine when you weren't thinking about the mini cam, or the mirrors and such. You were going on instinct. You were one with the car. **You were Zen-like.***

TIM: *I was Zen-like? I never met Zen. What was he like?*

WILSON: ***No no no, Tim. Zen is a state of mind.*** (Home Improvement)

For Wilson who is a psychologist the notion of Zen is a part of conventional knowledge while Tim having no specialized education has no access to HUMAN PSYCHOLOGY frame and tries to interpret the utterance with respect to a more «familiar» HUMAN RELATIONS frame thinking of Zen as a person.

Responsibility for such communicative failures lies on the speaker, who is violating conventions of accommodation strategy of interpretability [15] not attending to the addressee's interpretive competence (Martin should realize that Fraser does not know who the Squirrel is since he was not on the force / Wilson should not use psychological terminology predicting that it is unknown to uneducated Tim).

In the situations which imply the addressee's ability to understand responsibility for the failure is born by the addressee. In the following example a communicative failure occurs due to centrality «mismatch» in ontological knowledge of the speaker and the addressee which the speaker cannot predict:

Sheldon and Penny went to an electrical store

RANDOM GUY: *Which hard drive do I want, firewire or USB?*

SHELDON: ***It depends on what Bus you have.***

GUY: ***I drive a Chevy Cavalier.***

SHELDON: ***Oh, dear lord.*** (The Big Bang Theory)

The speaker expects the addressee to interpret his utterance within the COMPUTER TECHNOLOGIES frame since the situation makes such an interpretation relevant but the addressee activates the MEANS OF TRANSPORTATION frame. The failure is explained by the assumption that the conceptual content BUS relating to COMPUTER TECHNOLOGIES is not so well entrenched in the interpreter's memory as the content BUS relating to MEANS OF TRANSPORTATION.

In some communicative acts it is impossible to connect a communicative failure to a particular network of communities of practices shaping the communicants' experience since such networks are rather intricate and may include practices that are not so obvious and not so easy to trace – family background, friends, hobbies and interests, tastes, preferences in books, art, films, music, clothes, places of rest, eating habits and many other things can contribute to the content of the individual's conceptual system.

Besides «gaps» in ontological knowledge, communicative failures can also be caused by «gaps» in the communicants' ethological knowledge of (ethic) norms of (social) behavior:

Joey and Michael's House

JOEY: *Hey, Michael. Who was that girl last night?*

MICHAEL: ***I wasn't with a girl.***

JOEY: ***No, the one I brought home. I can never remember her name.*** (Joey)

The addressee fails to give the expected interpretation of the question because the speaker goes beyond stereotypic expectations of ethic behavior: in a situation when people bring their girlfriends to their homes they are not expected to learn their girlfriends' names from their flat mates.

Communicative failures can also be caused by «gaps» in lingua-ethological awareness of universal principles of interpersonal rhetoric (accounted for by the so-called maxims of Cooperative Principle [16] and Politeness Principle [17]), Relevance Principles [18] and accommodation theories [19] and also stereotypic expectations of communicative behaviour in specific communicative events like a birthday part or visit to a doctor.

It should be stressed that ethological and lingua-ethological experience influencing interpretation is interlaced. Thus, a communicative failure often results from the interlocutors' violating both ethic norms of politeness and lingua-ethic Politeness Principle. Responsibility for the failure lies on the communicant, violating the conventions:

Joey is having a meeting with the executive producer:

[Joey picks up the script]

LAUREN: *Uh, just keep it between us because you're the first one to see it.*

JOEY: ***Is that because I'm the sexiest cast member?***

LAUREN: ***No, it's because you got your germs on it and I don't want it back.***

(Joey)

Joey asks Lauren a question within ASKING FOR A COMPLIMENT – PAYING A COMPLIMENT script choosing a jocular mode of communication and expecting her to react to it with a jocular compliment licensed by the Principle of Politeness. Instead, Lauren offends him giving her answer within ASKING FOR INFORMATION – GIVING INFORMATION script and thus violating the Principle.

As it was stated above, communicative failures can also result from the interpreter's inability to adjust his/her communicative behaviour to the expectations licensed by a particular communicative event:

Grace's Office. Karen (Grace's assistant) is at her desk.

GRACE: ***Karen, how about some coffee?***

KAREN: ***Oh, no, I had some on the way in. Thanks.*** [Beat] ***Oh, you want some. Oh, devil! Oh! I need an assistant. All right, where is it?*** (Will and Grace)

Grace, who is performing the duties of Karen's secretary, misinterprets Karen's request to serve some coffee mistaking it for the offer to have some coffee. This misinterpretation comes from the interpreter's failure to adjust her communicative behaviour to the stereotypic expectations of the role of a secretary in this particular communicative event: bosses do not usually offer coffee to their secretaries, instead, they ask their secretaries to serve some.

It is far more difficult to trace a communicative failure resulting from gaps in the ethological and lingua-ethological experience to a particular network of communities of practice shaping this experience than it is with ontological knowledge because here the ties are not so obvious. Yet, it is quite logical to assume that such connections do exist even if we cannot explicitly point them out.

To conclude, lingua-cognitive causes explain the cases of communicative failures occurring due to the difference in ontological, ethological and lingua-ethological experience of the communicants participating in different networks of communicative events licensed by their communities of practice.

References

1. Bara B. G. Cognitive pragmatics: the mental processes of communication / B. G. Bara; [translated by John Douthwaite]. – Cambridge, MA : MIT Press, 2010. – 304 p.

2. Bosco F. M. Communication failure / F. M. Bosco, M. Tirassa // The pragmatics encyclopedia / [ed. by L. Cummings]. – London and New York : Routledge, 2010. – P. 63–65.
3. Cohen P. R. The pragmatics of referring and modality of communication / P. R. Cohen // Computational Linguistics. – 1984. – Vol. 10, № 2. – P. 97–146.
4. Ringle M. H. Conversation failure / M. H. Ringle, B. C. Bruce // Strategies for natural language processing / [ed. by W. G. Lehnert, M. H. Ringle]. – Hillsdale, New Jersey, London : Lawrence Erlbaum Associates, 1982. – P. 203–221.
5. Thomas J. Cross-cultural pragmatic failure / J. Thomas // Applied Linguistics. – London : Oxford University Press, 1983. – Vol. 4, № 2. – P. 91–112.
6. Turner M. Reading minds: the study of English in the age of cognitive science / M. Turner. – Princeton, NJ : Princeton Univ. Press, 1991. – 318 p.
7. Fauconnier G. Conceptual projection and middle spaces. / G. Fauconnier. – San Diego: University of California, Department of Cognitive Science Technical Report 9401, 1994 (available at <http://www.blending.stanford.edu>).
8. Lakoff G. Foreword to Gilles Fauconnier *Mental Spaces* / G. Lakoff, E. Sweetser // *Mental Spaces*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – P. ix – xlvi.
9. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, F. Cruse. – New York: Cambridge University Press, 2004. – 356 p.
10. Turner M. Reading minds: the study of English in the age of cognitive science / M. Turner. – Princeton, NJ : Princeton Univ. Press, 1991. – P. 206.
11. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, F. Cruse. – New York: Cambridge University Press, 2004. – P. 100-101.
12. Croft W. Cognitive Linguistics / W. Croft, F. Cruse. – New York: Cambridge University Press, 2004. – P. 98.
13. Langacker R. Foundations of cognitive grammar, vol. 1: theoretical prerequisites / R. Langacker. – Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1987. – P. 159.
14. Eckert P. Constructing meaning, constructing selves / P. Eckert, S. McConnell-Ginet // Gender articulated: language and the socially constructed self [ed. Hall K., Bucholtz M.]. – New York, London: Routledge, 1995. – P. 469-470.
15. Giles H. Accommodation theory: Communication, context and consequences / H. Giles, N. Coupland, J. Coupland // Contexts of Accommodation. – Cambridge, UK : CUP. – 1991. – P. 1-68.
16. Grice H. P. Logic and conversation / H.P. Grice // Syntax and Semantics. – New York: Academic Press, 1975. – P. 25-69.
17. Leech G. Principles of pragmatics / G. Leech. – L. : Longman, 1983. – 250 p.

18. Sperber D. *Relevance: communication and cognition* / D. Sperber, D. Wilson. – Oxford; Cambridge, MA : Blackwell, 1995. – 326 p.
19. Giles H. *Accommodation theory: Communication, context and consequences* / H. Giles, N. Coupland, J. Coupland // *Contexts of Accommodation*. – Cambridge, UK : CUP. – 1991. – P. 1-68.
20. Frasier [Electronic resource]. – Access : <http://catsnguitars.wordpress.com/scripts-archive/>.
21. Home Improvement [Electronic resource]. – Access : <http://www.hiarchive.co.uk/index.php?content=scriptlist>.
22. The Big Bang Theory [Electronic resource]. – Access : <http://bigbangtrans.wordpress.com/>.
23. Joey [Electronic resource]. – Access : Season 1: <http://joey.hypnoweb.net/episodes-/saison-1.24.3/#104>; Season 2: <http://joey.hypnoweb.net/episodes-/saison-2.24.472/>.
24. Will and Grace [Electronic resource]. – Access : <http://www.durfee.net/will/transcripts.htm>.

*Alfiya Yusupova, Kazan Federal University,
Professor, Doctor of philology, the institute of philology and intercultural*

A Study on Tatars in Chinese Society and Language Features *

In some Eastern countries such as China and the Xinjiang-Uighur Autonomous Region the development of the research on the language of the Tatar diaspora gives rise not only to the appearance of the Tatar-Uygur and Tatar-Chinese bilingual researches and less studied lexicological materials, but also offers the lexicological theory in terms of the enrichment. Tatar centers in Eastern countries were Kulja, Urumchi and Chavushak cities in China. They can be considered the centers of the Tatars' life spirit migration to the East. Tatars in these cities created a unique cultural environment similar to the "the Tatar civilization" in their homeland.

Thus, at the end of the 19th and the beginning of the 20th century the Tatar language had a significant impact on the identity of Tatar migrants in Xinjiang. The functionality of the Tatar language, its surprising viability under such circumstances, in our opinion, in the researched region helped both to save a significant part of the Tatar migrants and to create the group of the Russian Tatars who owned an enviable degree of intellectual and commercial wealth. However, a global world view has been combined with the development of national feelings in a creative way and successfully.

Keywords: tatar, China, bilingual, migrants, language

Prof. Dr.

Alfiya Yusupova, Kazan Federal Üniversitesi

Çin'deki Tatar Toplumu ve Dil Özellikleri Üzerine Bir İnceleme *

Doğu ülkelerinde mesela Çin'de ve Şincan-Uygur Özerk Bölgesi'nde Tatar diasporasının dilini geliştirme araştırmaları, Tatarca-Uygurca ve Tatarca-Çince olarak iki dilli ve az araştırılmış leksikolojik malzemenin ortaya çıkmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda leksikoloji teorisi bakımından da zenginleşme sağlamaktadır. Doğu ülkelerindeki Tatar merkezleri, Çin'in Kulja, Urumçi ve Çavuşak şehirleriydi. Bunu merkez olarak ve Tatar yaşamının ruhunun Doğu'ya göç merkezleri halinde kabul etmek

mümkündür. Tatarlar bu şehirlerde, ana vatanlarındaki “Tatar medeniyeti”ne benzer bir şekilde emsalsiz bir kültürel çevre oluşturmuşlardır.

Böylece Tatar dilinin, XIX. yüzyılın sonu ve XX. yüzyılın başında Şincan’da göçmen Tatar diasporasının kimliği üzerinde önemli etkisi olmuştur. Tatar dilinin işlevselliği, bu şartlar altında şaşırtıcı yaşama kabiliyeti, kanımızca söz konusu bölgede hem Tatar göçünün önemli bir kısmını hem de gıpta edilecek ölçüde entellektüel ve ticarî zenginliğe sahip olan Rusya Tatarları grubunun oluşmasını sağlamıştır. Bununla birlikte yaratıcı bir şekilde ve başarıyla, global bir dünya görüşü ile millî duyguların gelişimi bir araya getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: tatar, Çin, iki dilli, göçmenler, dil

Ana dil, sadece bir kişinin değil, tarihî gerçekliğin öznesi olarak bir halkın kendi kendine var olması, kendini tanıtmayı ve yaşamasının ispatıdır.

Tatarların gönül derinliğini aydınlatan Abdullah Tukay, Fatih Emirhan, Ayaz İshaki, Hesên Tufan, Emirhan Eniki ve diğer edebiyatçıların birini diğerine değiştirmek mümkün müdür acaba? Bunların arasına yeni yıldızlar da eklenebilir. Birini diğerine değiştirmek mümkün değildir.

Ana dil denilen şey düşüncenin aracı, maddesi ve şekli, bilimi bir araya getirme, onu saklama ve kullanma, her bir kişi ve halkın neslini yetiştirme hizmetidir.

Ana dil, bu düşünce genellikle “ana-babadan ya da akrabalardan miras olarak alınan, küçüklükten beri konuşulan dil”i akla getirir. Ana-baba farklı dilleri konuşsa, ana dil sadece bir tane olmasa da olur. Çocuğa konuşmayı ana-babası değil, başka milletten biri öğretirse, ana dil daima birinci sırada olmaz. İnsan memleketinden ayrı yaşarsa, bilimi ana dilinde öğrenmezse, ana dil temel iletişim dili olamaz. Buna göre, ana dili Tatarca olan tüm göçmenler için de bu dil temel iletişim dili değildir.

Bu çalışmada dikkatimizi başlıca olarak, Çin Halk Cumhuriyeti’nin Şincan Uygur Özerk Bölgesi’nde yaşayan Tatar diasporası ailelerinin dil özelliklerine çevirdik; çünkü Çin’in söz konusu özerk bölgesi Tatarların doğuya olan göçünün merkezi olarak düşünülmektedir.

Güvenilir tarihî kaynaklara bakıldığında, Tatarlar bu bölgeye iki aşamada göç etmişlerdir: XIX. yüzyılın ilk yıllarında ve II. Dünya Savaşı’ndan sonra. Tatarlar, Uygur ve Kazaklarla karışık yaşamaktadırlar. Bundan ötürü Uygur ve Kazak yazısını kullanmakta ve İslam dinine inanmaktadırlar.

Tarihî çalışmalarda, Tatarların Çin’e göç etmeleri hakkında farklı fikirler vardır. Bazı Çin tarih kaynaklarında, birleşerek göç eden Tatarlar Tan devrine bağlı olarak düşünülmüştür. XIII. yüzyılda doğuya askerî sefere giden Moğolları, Tatarlar olarak adlandırmışlardır. Bu devirde Tatar milleti şekillenmiş olmaktadır.

Tatarları Çin’de “Tatarlar” ve “Dadan” olmak üzere iki türlü adlandırmaktadırlar. Onlar Çin’de yaşayan ve İslam dinine inanan on milletten birisini oluşturmaktadırlar. Tatarların büyük kısmı Şincan, Çantszi-hueysk Özerk Bölgesi’nde, İli ve Çen mıntikasında yaşamaktadırlar. 2000 yılı istatistiki bilgilerine bakıldığında, Şincan’da 5.000’e yakın Tatar yaşamaktadır; ayrıca Pekin, Tyantszin, Harbin, Çjençjoy ve başka şehirlerde Tatarların yaşadığı bilinmektedir. Tatarların çoğunlukla yaşadığı şehirlerin Golja, Urumçi, Çavuşak şehirleri olduğu sanılmaktadır. Bugün Çin’de yaşayan Tatarlar

çoğunlukla bilim ve askerlikle uğraşmaktadırlar. Bu bölgedeki Tatarların okulları, herhangi bir kurum ya da kuruluşları yoktur.

Tatarların coğrafi yerleşimi, siyasi hayatı, yaşama biçimi, kültürü, dini, komşu devletlerle ve Çin'le ilişkileri elbette dile yansımadan kalmamıştır. Şunu da söylemek gerekir ki, bugüne kadar Çin Halk Cumhuriyeti'nde yaşayan Tatarların konuşma dili özellikleri ayrıca ele alındığında leksik-gramatik özellikleri bilimsel düzeyde araştırılmamıştır.

Bu bölgenin kendilerine has özellikleri oluşmuştur. Tatar dilinin orta diyalektinin, Kazan ardı söyleyişine dayanan bu ağız Uygur, Kazak ve Rus diline has olan leksik, gramatik özelliklerle zenginleşmiştir. Bunun temelinde, Tatar dilinin tarihî sembollerini koruyan, bugünkü Tatar dili için çok ilginç olan dil şekilleri bakımından zengin olan, şimdiye kadar incelenmeyen özel bir ağız yatmaktadır.

Çin topraklarında yaşamını sürdüren Tatarların dili, Uygur dilinin özellikleriyle çokça zenginleştirilmiştir. Onun için, öncelikle Uygur dili hakkında kısaca bilgi verip geçelim. Uygur dili, Türk dilleri arasında "Uygur-Karluk" grubuna girmektedir. Bu yönüyle, biraz Özbek diline yakın durmaktadır; ancak orta asırdaki Arap yazılı Uygur edebî diliyle Çağatayca, yani eski Özbek dili, arasındaki yakınlık daha da güçlüdür. Bazı orta asır Uygur yazarlarına ait eserlerin Özbeklere ya da tam tersine Özbeklerin Uygurlara benzemeleri gerçekliği bu özelliklerle ilgilidir. Söz gelimi, büyük Özbek şairi olarak dünyaca tanınan Ali Şir Nevaî'nin soyunun Uygurlarla birleştiği yolunda bilgiler vardır. Kısaca XIII-XIV. yüzyıllarda bu iki halkın edebî dilleri kendi aralarında pek yakın olmuştur. Onun için, eski edebî dilimizi iyi bilen, Çağataycadan enine boyuna haberdar olan Tatar insanı için Arap harfleriyle yazılan eski Uygur metinlerini okumak, anlamak çok zor değildir. Kadim edebî dilimizde, genel Türkçe ortak söz varlığından başka, Arap-Fars alıntılarının ("kültürel" sözlerin) çok olması ve onların aynı şekilde yazılması anlayışlılık derecesini bir kat daha artırmıştır.

Görülen odur ki, ağızlar arasında çokça farklılığa rastlanmaktadır. Geleneksel Arap-Fars alıntıları da halklarımızın dilinde farklı şekillerde yankılanmaktadır. Örneğin: *tat. megarif ~ uyg. mearif*, *tat. şereféne ~ uyg. şeripige*, *tat. mögellim ~ uyg. müellim*.

Türkçede ortak olan sözlerin söylenişlerinde de ilginç farklılıklar vardır. Bunlardan birisi, Tatarcada düzenli bir şekilde **a-e** ile söylenen sözlerin Uygurcada **é-i** (~ı) seslerine dönüşme eğilimidir. Söz gelimi, *tat. yaña ~ uyg. yeñi*, *tat. beğér ~ uyg. béğér*, *tat. bulmasa ~ uyg. bulmisa*, *tat. kaçıp ~ uyg. hécip* vs.

Bu eğilim ek alırken, bir iki heceli kelimeler çok heceli kelimelere dönüşürken, daha da güçlenmektedir. Örneğin: *tat. at > atı*, *baş > başı*; *uyg. at > eti*, *baş > béşi*.

Bazı durumlarda bu değişimin tamamen tersini görmek de mümkündür. Örneğin: *tat. sin, min ~ uyg. sen, men* (fakat *séni, meni*), *tat. dip ~ uyg. dep*, *tat. biş ~ uyg. beş*, *tat. yir (cir) ~ uyg. yer*, *tat. mizgél ~ uyg. mezigil* vs.

Elbette bu değişimin ya da kendine has olan özelliğin belirli bir kuralı kaidesi olması gerekir. Sadece bunları almak, kural şeklinde kullanmak pek kolay değildir.

Öyleyse, geçmiş yüzyıllarda Çin'e giden soydaşlarımızın yabancı halkların arasında kaybolmadığını söyleyebiliriz. Bunun yanı sıra, göç eden Tatarların bir kısmı

oradaki Kazaklar arasında yaşarken, Çin'in batısına göç edenlerin büyük kısmı da Kazakistan'ın doğu bölgelerinde yaşamışlardır.

Çin Tatarlarının dilinin leksik-semantik yapısında da bazı özel şekiller vardır. Bu tematik grupları açıklayıp geçelim:

Akrabalığı-Kardeşliği Bildiren Sözcükler: **tete** "anne", **enne** "büyükanne", **ette** "baba", **appay** "abla", **nebère** "torun", **édde** "abla" vs.

Hayat-Geçim (Giyim-Kuşam, Süs Unsurları, Kap Kacak) İle İlgili Sözcükler: **çapan** "cübbe gibi uzun ve bol kesimli bir kıyafet", **rumal** "büyükçe başörtüsü; şal", **küynek** "elbise, entari; gömlek", **paypak** "kısa konçlu çorap", **pima** "keçe çizme", **betinke** ~ **şiblit** "potin", **kulakça** "şapka, börk", **moku** "yün pantolon", **mayka**, **futbolka**, **pol'to**, **ayak kiyémé**, **perde**, **zenjir** "zincir, pranga", **özék** "yüzük", **çüke** "sopa, tahta", **kaşık** ~ **kese** ~ **teksa** "tabak, çanak", **kaskan** "mantı pişirilen kap", **küzeynek** "gözlük".

Yiyecek İçecek Adları: **nan** "ekmek", **gerde** "küçük ekmek", **sañza** "dinî bayramlarda hazırlanan hamurlu yiyecek", **bakali** "börek", **töş** "hamurdan, zeytin çekirdeği boyunda dökülen ve lokma gibi yağda pişirilen bir tatlı", **keben** "demir şişlere et ve soğan parçaları geçirip ateşte kızartılan şiş kebab", **suyıkaş** "çorba", **tamak** "yiyecek, azık", **cimeklékler** "yiyecek, azık", **kisme** "erişte, şehriye", **lagmen** ~ **şurpa** ~ **narin** "et ve hamurdan yapılan bir yemek", **manta** "mantı", **dapenji** "tavuk etinden pişirilen yiyecek", **mifen** "haşlanmış buğday türü", **guşnan**, **kurdak** "et yemeği", **peremeş** "ortasına kıyma konularak etrafı büzülüp bohça", **katlit** ~ **beliş** "börek", **perenik** "balla ya da şekerle yapılan tatlı, baharatlı bir çeşit bisküvi", **sagor** "çömlekte pişen yemek", **hogo** "kazanda pişen sebze et (Çin yemeği)", **yapma** "üstü hamurla örtülen, sebzeyle pişirilen et", **nankaynak** "ekmekle pişirilen et", **cutta** "buharda pişirilen ekmekten yapılan yiyecek", **bolka** "pişi", **aşlampon** "nişastadan hazırlanan yiyecek", **samsa** ~ **mogo** "mantar", **üpke-ésén** "koyunun iç organlarından pişirilen yemek", **gañpen** "haşlanmış buğday ve sebzeyle kavrulan et", **şögéréş** "buğdaylı yiyecek" vs.

Bu kelimeler arasında **görde** kelimesi ilginçtir. Bugünkü Tatar dilinde korunmayan bu leksik birimlere, Kreşinlerin bazı kelimelerinde rastlanmaktadır; fakat bu dinî tören yiyeceği olarak düşünülür ve ölünün ardından hayır olarak verilmektedir. Çin'de yaşayan Tatarların dilinde işlek olarak kullanımda olup, "mayalı hamurdan pişirilen küçük ekmek" anlamına gelmektedir.

İnsan Yapısını Bildiren Kelimeler: **kolak**, **baş**, **piçana** "alın", **iñek** "çene", **avuz** "ağız", **çiş** "diş", **tél**, **lev** "dudak", **buyın** "boyun", **kaney** "damak", **küz**, **pot** "ayak", **kul**, **bélek**, **poçak** "ayağın, dizden kalça kemiğine kadar olan kısmı; but", **barmak**, **timak** "tırnak", **çaç** "saç", **kaş**, **kéripik** "kirpik", **burın** "burun", **yüz**, **bit**, **kursak**, **aşkazanı**, **üpke**, **yörek**, **dömbe** "arka, sırt".

Doğa İle İlgili Kelimeler: **yagaç** "ağaç", **çüp** "ot", **çakmak** "şimşek", **ésen-hösen** "gökkuşağı", **göldérmama** "gök gürlemesi", **möldur** "dolmuş yağması", **tav**, **bakça**, **urman**, **bag** "meyve bahçesi", **kul**, **kır**, **diñéz**, **saz**, **çakmak** "şimşek", **bolak** "çeşme", **üsten** "dere, çay", **derya** "nehir", **şakratma** "çağlayan".

Bu kelimeler arasında **ésen-hösen** kelimesi dikkatleri kendisine çekmektedir. Bu **Hesen-Höseyén** kelimelerinin kısaltılmış, hafifletilmiş şeklidir; ancak Uygur dilinin

anlatmalı sözlüğünde “birbirine benzer renklerin toplanması” şeklinde anlam verilmiştir.

Bitki Adları: **ettergöl** “gül”, **özém** “üzüm”, **sebze** “havuç”, **piyaz** “soğan”, **çeyze** “patlıcan”, **tañkuray** “ahududu”, **klubnik** “frenk çileği”, **karagay** “bir tür çam ağacı”, **ton tirek** “meşe ağacı”, **kunak** “mısır”, **şaptul** “şeftali”, **çılan** “meyve türü”, **dulan** “sarıçalı”, **lazé** “biber”, **yagaç** “ağaç”, **terek** “ağaç”, **aptannerez** “ayçiçeği”, **nilofer** “beyaz nilüfer, su zambağı; akağaç”, **alma ağacı** “elma ağacı”, **tavuz** “karpuz”, **kugun** “kavun”, **göl** “çiçek”.

Hayvan, Kurt-Kuş Adları: **kepte** “güvercin”, **möşék** “kedi”, **üçke** “keçi”, **mozay** “buzağı”, **at**, **koy** “koyun”, **kuşka** “teke”, **kala** “dana”, **akkoş** “kuğu”, **ürek**, **buga** “geyik”, **buka** “öküz”, **kırkavıl** “kır tavuğu”, **kuza** “kuzu”, **uglak** “oğlak”, **büdene** “bıldırcın”, **çivén** “sinek”, **kulule** “kabuksuz sümüklü böcek”, **bulık** “balık”, **hankız** “uçuç böceği”, **yıñnaguş** “kız böceği”, **çümüle** “karınca”, **kıskuçpaka** “yengeç”, **keklik** “keklik”, **büdüne**, **bülbül** “bülbül, toylar”.

Hayvan, kurt-kuş adlarını bildiren kelimeler arasında eski sözlerin ziyadesiyle korunduğu göze çarpmaktadır. Şu ilginçtir ki, adı geçen kelimeler Sibiryaya Tatar Türkçesinin ağızlarında da vardır ve maalesef ki Tatar edebî dilinde rastlanmamaktadır.

Zaman Bildiren Kelimeler: **yaz** “yaz”, **bahar** “ilkbahar”, **tönögén** “gece”, **namaşem** “alaca karanlık”, **töştén keyén** “öğleden sonra” vs.

Teknik Ve Yaşam Gereçleri: **ünalgu** “teyp”, **kéralgu** “çamaşır makinesi”, **tuñlatku** “buzdolabı” vs.

Yukarıdaki Gruplara Girmeyen Kelimeler: **mık** “çivi”, **duñ** “çember”, **uyman** “çukurluk yer, vadi”, **aşbaz** “aşçı”, **ten-terbiye** “kültürfizik”, **paytehet** “başkent”, **uskürpe** “yorgan”, **bikyar** “boş”, **çumek** “ağaç kabuğu”, **yuruk** “ışıklı, aydınlık”, **çarşu** “güzel, iyi”, **aran** “zar zor”, **aman** “sağ, iyi”, **mihman** “misafir”, **dervaz** “kapı” (Kazan Tatar diline **tereze** olarak girmiştir.)

Dilimiz, böyle ilginç kelimeleri korumuştur. Bugünkü Tatar diliyle karşılaştırıldığında, akla gelen kelimelerin düzeninde devam eden söz birimlerinin, Çin’de yaşayan Tatarların dilinde işlek bir şekilde kullanımda olduğu düşünülmektedir. Ana-babalar, kendi ana-babalarından aldıkları dili korumaya çalışmışlar ve çocuklarına, torunlarına bu şekli öğretmişlerdir. Son yıllarda Tatar edebî dilini öğrenme dileği arttıkça artmaktadır. TNV kanalının internet yoluyla izlendiğini, Tatar şarkıcılarının disklerinin toplanıp edinildiğini, Tatar kitaplarının okunmaya çalışıldığını görmek, dilimize olan ihtiyacın büyüklüğünü göstermektedir.

Halk ve millet tarihindeki her bir tarihî-toplumsal olayın yansıması olan antroponiminin yapısında, Çin Tatarlarında kullanımda olan kişi adları ayrı yer tutmakta, linguistik ve onomastik bakımından büyük önem taşımaktadır. Bunlar, sadece bu bölgenin halkına has inanç ve gelenek-görenekler değildir, etnografik özellikler de açıkça yansımaktadır.

Türk dillerinde insan adlarının tasnifi farklı prensiplere dayanmaktadır. Buna rağmen bir dilin antroponomik yapısı öncelikle cinsiyet farklılığına göre, erkek ve kadın adları olmak üzere iki büyük gruba, ayrılmaktadır. Bir kişinin adına bakıp, onun erkek ya da kadın adı olduğunu tespit etmek mümkündür. Antroponimin kadın ya da erkek

adı olarak kullanılması, insan adlarının anlamı, cinsiyet bakımından ayrılmaktadır. Tatar insan adlarının tarihî gelişiminin sonucunda oluşan bu durumda da linguistik şekil saklanmıştır.

Böylelikle, bugün Çin Tatarlarında aşağıdaki kadın adları kullanılmaktadır: **Merfuga, Mehfüze, Şömsiye, Şemsénur, Dulkın, Dilere, Mehbübe, Gölgéne, Kamile, Malina** vs.

Erkek adları arasında da aşağıdakiler vardır: **Rekiyp, Ebdrehim, Reyf, Reşit, Abdulla, İrék, Zıya**.

Çin Tatarlarının araştırmakta olduğumuz insan adlarını, genetik bakımdan bazı gruplara bölerek incelemek mümkündür:

1. Türk-Tatar Kaynaklı Kişi Adları: İrék, İl'yar, İlbike, İlsöyer vs.

2. Arap Kaynaklı İnsan Adları: Merfuga, Mehfüze, Şömsiye, Şemsénur vs.

Bu tür adlar, sayı bakımından en büyük çoğunluğu teşkil etmektedirler ve bugün işlek bir şekilde kullanılmaktadırlar. Bu temelde "M" harfiyle başlayan adları pek sevip kullanılmaktadırlar ve bunu Muhammet peygamberin adıyla başlayan harf diye açıklamaktadırlar.

3. Fars Kaynaklı Kişi Adları: Dulkın, Dilere, Gölgéne, Gölfiye, Dilber, Ferhet, Gölçehre.

4. Rus ve Rus Dili Yoluyla Avrupa Dillerinden Giren Adlar: Klara, El'mira, Lidiya, Rafael, Malina, Filüre, Nilüfer vs.

5. Çin'de yaşayan Tatarlar arasında bizde nadiren rastlanan adlar da vardır: Suat, Fidat, Şadiya, Küntegin, Aytegin, İlmorat, Kodret, İldana, Vildana vs.

İlginçtir ki Rus dilinden ve Avrupa dillerinden giren adlar yeryüzünün bütün dillerinde, buna bağlı olarak da Çin Tatarlarında yayılmıştır; ancak yukarıdaki örneklerden de görüldüğü üzere, Arap diliyle ilgili kişi adları, Çin Tatarlarında çoğunluğu teşkil etmektedir. Bugün Tatar dilinde iki kelimeli adlar göze çarpsa da, Çin Tatarlarında bir kelimeli antroponimler aktiftir.

Onlar, temelde, kendilerinin işittiği, kendilerinin bildiği adları vermişlerdir. Hısımları olan Uygurlardan isimler almışlardır. 1990'lı yıllarda sınırlar açılınca, bu bölgede işlek olan adlar da eklenmiş, kullanılmaya başlamıştır.

Bilinmektedir ki, hiçbir halk tek başına, izole olup yaşayamaz. Önce başka kabilelerle münasebette bulunup, sona doğru farklı halklarla münasebette bulunmanın sonucunda Tatar diline herhangi bir dilden alıntılar girmiştir. Alıntı kelimeler dilin gramatik ve fonetik kanunlarına boyun eğerek ya da kaynak dildeki gibi değişmeden kullanılmaktadırlar.

Alıntılar temelde, bir dilden ikinci dile haklar arasındaki toplumsal, siyasi, medeni ilişkilerin sonucunda girerler. Alıntıların toplumsal-tarihî yerleri farklıdır. Bir halkla maddi zenginlik unsurları üzerine alışveriş yapıldığında, ikinci halktan siyasete, medeniyete, edebiyata, dine, siyaset ve başka münasebetlere bağlı alıntılar girmektedir.

Tatarların konuşma dilinde kullanılan alıntılar, temelde toplumsal-siyasi ve askerî alanlarla birlikte, eğitim ve bilim alanlarına aittir. Çin dilinde toplumsal-siyasi, sanatsal ve bilimsel kitle iletişim araçları da Tatar dilinde Çince alıntıları zenginleştirmektedir.

Toplanan materyallerden yola çıkarak, Çince alıntılarının devlet düzenine, toplumsal-siyasi hayata, eğitim alanına, Çin halkının örf ve âdetlerine, yaşam-yaşam şekline bağlı olan leksik birimleri ayrıca incelemek mümkündür

İlk büyük grubu, toplumsal-siyasi terimleri bildiren alıntı kelimeler oluşturmaktadır. Bu grup kendi içinde birkaç semantik gruba bölünerek incelenebilir.

1. Hükûmet Kuruluşları, Yöneticiler: 党中央 – **dançjuñyan** “parti”, 党委 – **danvey** “parti komitesi”, 中共 – **çjungun** “Çin Komünist Partisi”, 厅长- **tunçjan** “bakan, bakanlık başkanı”

2. Toplumsal-Siyasi Görevler:

a) Siyasi Görev ve Görevliler: 总统 – **tsuntun** “başkan”, 部长 – **buçjan** “bakan”, 总理 – **tsunli** “başbakan”, 首长- **çjujéñ** “yönetici”

b) Derece, Ünvanlar, Rica Sözcükleri: 所长 – **soçjan** “müdür”, 副院长- **fuyuañçjan** “mahkeme başkanı yardımcısı”, 局长- **tszyuyçjan** “daire başkanı”, 队长- **duyçjan** “ekip başkanı”, 主席- **çjusi** “şef, başkan”, 副书记 – **fuşutszi** “sekreter yardımcısı”, 厂长 – **çançjan** “fabrika müdürü”, 处长- **çuçjan** “bölüm başkanı”, 专家- **çjuañtszya** “uzman”, 教授 – **tszyaoşou** “profesör”, 副教授 – **futszyaoşou** “doçent”.

c) Millî Olaylar ve Millî Hareketler (ayrıca onların temsilcileri): 汉族 – **şañtszu** “Çin milleti”, 华侨- **şuatsyao** “Çin göçmenleri”, 藏族 – **tsantszu** “Tibetli”.

d) Kuruluş Adları:派出所 **payçuso** “askerî bölüm”, 检察院 - **tszyañçayuan** “savcılık”, 传真 - **çuañçjeñ** “faks”, 海关- **şayguañ** “gümrük”.

e) Öğretim Kurumları ve Kültürel Kurumlar: 科学院 – **késyueyuañ** “bilimler akademisi”, 剧院 – **tszyuyoañ** “tiyatro”, 大学 – **dasyué** “üniversite”, 京剧 – **tszintzyuy** “tiyatro, piyes, drama”.

3. Savaş Terimlerini Bildiren Alıntı Sözcükler: Bu grup kendi içinde aşağıdaki gruplara bölünmektedir:

a.) Askerî Alt Bölüm Adları:兵团- **bintuañ** “tümen”, 指挥部 – **çjişuybu** “kurmay”, 解放军 – **tséfan tszyuñ** “özgürlük ordusu”, 军区 – **tszyuñtsyuañ** “savaş dairesi”,

b) Silah Adları:军舰 – **tszyuñ tszyañ** “askerî silahı”, 活塞 – **şosay** “piston”, 火箭- **şotszyañ** “roket”

c) Askerî Görevliler: 团长- **tuañçjan** “albay”, 班长- **bañçjan** “bölük komutanı”, 将军-**tszyatszyuñ** “general”.

İkinci büyük tematik grubu yaşam biçiminin söz varlığı oluşturmaktadır. Bu gruba yiyecek, giyim kuşam ve yaşam-yaşam geçiminin dışında ayrıca etnografik terimler de girmektedir.

1. Yiyecek-İçecek Adları: 豆腐 – **doufu** “bakla peyniri”, 馍馍 – **momo** “buharda pişirilen ekmek”, 麻花 – **maşuaér** “yağda kızartılan kuyruk”, 菜 – **tsay** “salata”, 油塔子 – **yutatszi** “buharda pişirilen katlı ekmek, 凉粉 – **lyanféñ** “sıcak gibi soğuk yiyecek”, 挂面 – **guamyañ** “erişte”, 粉条子 – **féñtyaotszi** “nişasta, patates, bezelye unundan hazırlanan erişte”, 米饭 – **mifañ** “buğdaydan hazırlanan yiyecek”, 酱 – **tszyan** “salça, macun”, 饺子 – **tszyaotszi** “et suyuna pişirilen çorbalı bir mantı”, 糖粽子- **tantszuntszi**

“buğdaydan pişirilen, üçgen şeklinde peremeç (**peremeç**: ortasına kıyma koyularak etrafı büzülerek bohça biçiminde yapılan bir Tatar böreği”, 酱油 – **tszyañyu** “soya sosu”, 筷子- **kuaytszi** “yemek yenilirken çatal yerine kullanılan sopacıklar”, 案板- **añbañ** “mutfak tahtası”, 青菜- **tsintsay** “yeşillik”, 韭菜- **tszyutsay** “kokulu soğan”, 葱 – **tsun** “soğan”, 萝卜 – **lobu** “şalgam”, 茄子 – **tsetszi** “patlıcan”, 香蕉 – **syantszyalo** “muz”, 菠菜 – **botasu** “ıspanak” vs.

2. Giyim-Kuşam Adları: 旗袍 – **tsipao** “dik yakalı kadın gömleği”, 裁缝 – **tsay** “terzi”.

3. Diğer Eşya Adları: 桌子- **çjotszi** “masa, sofrası”, 菜园子- **tsayyuañtszi** “bahçe”, 板凳 – **bañdén** “tahta”, 铡刀 – **çjadao** “büyük bıçak”, 变压器 – **byan'yatsi** “transformator”.

Etnografik terimler arasında Çinlilerin örf-âdet ve bayramları hakkında alıntı kelimelere de rastlanmaktadır. Söz gelimi, 秧歌 – **yangér** (Çin’de buğday toplandığında, ayrıca yeni yıl kutlamalarında söylenen şarkı”, 三九三 – **sañtszyusañ** “kara kış soğuğu”.

Çince alıntılar, Tatar diasporasının dilinde geniş bir şekilde yayılmıştır ve dilin leksik-semantik yapısında, sözlük içeriğinin zenginleşmesinde önemli rol oynamıştır.

Tatar medeniyetini ve dilini saklamak için talep sezilse de, Çin’deki Tatar göçmenleri ister istemez asimilasyon sürecine dahil olmuşlardır. Tatar dilini incelemenin uygun derecesi yani gramatik bakımdan doğruluk, söyleyiş şekli, dil araçlarını kullanmak; herhangi bir derecede Tatar yaşamını, kültürel geleneklerini ve ahlâkî değerlerini korumak, Çin’deki Tatar diasporasının yaşça büyük kuşağının vekillerine mahsustur. Okullarda, lise ve üniversitelerde bilimle uğraşan genç kuşak çoğunlukla Çin dilinde iletişim kurmakta ve kendi ana dillerini unutmaktadır. Tatar dilinin kullanıldığı esas alan yaşam şeklidir, yani etnik diasporanın vekilleriyle olan aile içindeki konuşmalar ve diğer resmî olmayan görüşmelerdir.

Şincan’daki Tatar diasporasının bütün temsilcileri Tatar dilinin, genç kuşaklara bakıldığında, daha kötü bilindiğini düşünmektedirler. Göçmen çocuklar, Tatar dilini gün geçtikçe unutmaktadır. Bugünkü Tatar diasporasının, dili ve medeniyeti korumak gibi bir düşünceleri yoktur. Onlar kendi çocuklarına Tatar dilini öğretmek hakkında kaygılanmaktadırlar.

Кайнак

1. Юсупова А.Ш. Татарская диаспора в Китае: Язык и культура // Жизнь, посвященная тюркологии. – Казань: ТГГПУ, 2011. – С. 377-383.
2. Наджип Э.Н. Уйгурско-русский словарь. Под редакцией Т.Р.Рахимова. М. Советская энциклопедия. 1968 г. - 828 с.
3. Yusupova A.S, Denmukhametova I.N.,Nabiullina G.A. and Mugtasimova G.R. Features of the Language of Tatars Living in China // Middle-East Journal of Scientific Research 17 (2): 168-172, 2013.- ISSN 1990-9233. IDOSI Publications, 2013. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.17.02.12181
4. Yusupova A.S, Tatar Language Dictionaries of XIX Century as a Unified Historical and Cultural Phenomenon //World Applied Sciences Journal 30 (2): 186-190, 2014

*Anna Kononenko, Rostov State Transport University,
Assistant Professor of philology, the Faculty of Humanities*

The linguistic analysis of the shortenings

Abstract:

The article is considering the processes in development of the borrowed shortenings in the modern languages. The significance of this article can be proved by the following reasons: the borrowed shortening is one of the developing branches of lexicology nowadays, the borrowed shortening reflects the general trend of simplification of a language, the borrowed shortening is closely connected with the development of modern informational technologies, being a developing branch of linguistics.

Keywords: borrowed shortening, borrowed graphical abbreviations, borrowed abbreviations, borrowed lexical abbreviations, acronyms, clippings, initial clipping (or aphaesis).

*Анна Кононенко, Ростовский государственный
университет путей и сообщений,
Доцент Гуманитарного факультета*

Лингвистический анализ сокращенных лексических единиц

Аннотация.

В статье говорится о процессах заимствованных сокращений в современных языках. Уникальность данной статьи подтверждается следующими причинами: заимствованное сокращение является одним из развивающихся направлений в лексикологии, заимствованное сокращение влияет на упрощение языка, заимствованное сокращение связано с развитием современных информационных технологий.

Ключевые слова: заимствованное сокращение, заимствованные графические аббревиатуры, заимствованные аббревиатуры, заимствованные лексические аббревиатуры, акронимы, усечения, инициальные аббревиатуры.

Заимствования представляют собой одно из основных явлений жизни языка: это международный обмен в области языков, вызываемый всей совокупностью отношений между народами. Изучение заимствований позволяет восстановить для данного периода характер отношений между двумя народами и пути передачи заимствованных слов и сокращений. Самый простой способ

заимствования из иностранного языка – это заимствование у соседнего народа, который вводит слово одновременно с новым понятием. Такое заимствование назвали «заимствование по необходимости» ногие лингвисты определяют «заимствованное слово» как слово, вошедшее в лексическую систему языка–реципиента, а иностранное слово – как лексическую единицу, не принятую в систему заимствующего языка [12].

Л.П.Крысин говорит о том, что «традиционно главным условием заимствования иноязычных слов считается наличие контакта языка-реципиента с языком-источником и, как следствие этого, двуязычие говорящих» [40].

Путь иноязычного слова в языке-реципиенте начинается со спорадического употребления его небольшим числом людей, которые непосредственно соприкасаются с текстами на иностранном языке или общаются с носителями иностранного языка. Группа людей, иницирующая заимствование, должна быть влиятельна или авторитетна в своей области, и ее словоупотребление и речевое поведение является эталоном для других носителей языка.

На разных этапах развития общества проводниками новой иноязычной лексики могут быть разные социальные группы говорящих. В XVIII веке таким проводником был язык дипломатии, язык науки, деловой язык; «к концу XVIII – началу XIX века возрастает роль разговорного языка ученых, писателей, журналистов как особой среды «перерабатывающей» заимствования» [40]. В XIX веке большое влияние приобретают критики, а в последней трети XIX в – общественные деятели, адвокаты, члены политических кружков, союзов и обществ. В XX в главенствующее место среди проводников иноязычных слов занимает пресса, а в наши дни – радио, телевидение, интернет. Такие социальные группы носителей языка, как журналисты – международники, спортивные комментаторы и репортеры, артисты, своей речевой практикой способствуют проникновению в язык иноязычных слов, относящихся к таким тематическим группам, как политика, искусство, спорт, дипломатия, мода, развлечения и др.

Л.П.Крысин отмечает, что в «новое время» иноязычная лексика проникает почти исключительно путем письменным – главным образом, через такие сферы, как газета и научные стили речи. Прессу, как один из основных источников, передающих лексику из одного языка в другой, отмечал еще О.Вайде» [12].

По основным характеристикам заимствованная лексика занимает особое место не только в словарях, но и в языковом сознании говорящих. Л.П.Крысин отмечает, что «большая социальная престижность заимствованного слова, по сравнению с исконным, вызывает иногда явление, которое может быть названо повышением в ранге. Слово, которое в языке-источнике именуется обычным объектом, в заимствующем языке прилагается к объекту, в том или ином смысле более значительному, более престижному».

Коммуникативная актуальность понятий и соответствующие им иноязычные слова попадают в зону социального внимания. В определенные периоды их частотность в речи становится необычайно высокой, они легко образуют производные слова и делаются объектом сознательного употребления. Но

общественная актуальность понятия может утратиться, и тогда уменьшается коммуникативная активность слова, обозначающего это понятие.

Ряд заимствований, полностью изменённых, скрывается под лингвистическими кальками, и их не всегда легко обнаружить. Обычно, когда в языках двух соседних народов встречаются два довольно характерных и в тоже время одинаковых образования, можно быть уверенным, что одно из них было скопировано с другого (фр. *gratte-ciel* является точным переводом англ.америк. *sky-scraper*). С другой стороны, местное слово может быть изменено под влиянием родственного чужого слова, придающего новую силу словами, находящимся на пути к семантическому изнашиванию.

Слова и значения, созданные по второй и третьей модели, называют заимствованиями в широком смысле. В научной терминологии, стремящейся к однозначности, чаще используется первый и второй механизм. Второй и третий механизмы составляют важнейшие источники обогащения литературного языка. Таким образом, лексика общезначимого характера включает заимствования всех трех типов. Основной поток заимствований в узком смысле (т.е. иноязычных слов) идет через разговорную речь профессиональных сфер и жаргоны различных социальных групп. Заимствованные слова делятся на три вида:

1. Слова структурно совпадающие с иноязычными прототипами, т.е. слова, измененные графически и переданные соответствующими фонемными средствами заимствующего языка без каких бы то ни было структурных «добавлений», например: англ. *Glisser*) – «глиссер», комбайн (англ. *Combine*) - «комбайн», (нем. *Leika*)-«лейка».

2. Слова, морфологически оформленные средствами заимствующего языка, например: авиет-к(а), танкет-к(а) (фр. *Aviette, tankette*) - «бутсы», «джинсы» (англ. *Boots, jeans*).

3. Слова с частичной морфологической субституцией, например : шорт-ы (англ. *Short-s*), телевидение (англ. *Tele – vision*).

1. Типы и виды заимствованных сокращений.

Аббревиация, получившая широкое распространение в современном мире, представляет собой сложное, многогранное явление, уходящее своими корнями в далекое прошлое. Так, современной лексической аббревиации предшествовали два типа графической аббревиации, представленные на ранних этапах – это титлованные и графические сокращения. Каждая новая система аббревиации зарождается в недрах старой системы в качестве подсистемы как некое побочное ответвление от господствующих способов сокращения. Лексические аббревиатуры, например, появляются в конце XVIII-го – начале XIX-го века, а точечные аббревиатуры – на периферии словотитлования в конце XVI-го – начале XVII-го века. На своем же этапе побочное ответвление из подчиненного превращается в господствующее и ложится в основу нового типа аббревиации. В синхронном плане на всех этапах смежные типы сосуществуют и взаимодействуют между собой.

Таким образом, современные системы аббревиации являются результатом многовекового развития и совершенствования древних систем.

Массовое вхождение в язык сокращений совпало с началом XX в и явилось следствием экстралингвистических процессов. Сложные слова греко-латинского происхождения, практически одновременно появившиеся во всех европейских языках, в разных языках образовали аббревиатуры по разным моделям. Так, если от слова *tyrographie* французский образует форму апокопа *tyro*, то русский и английский не имеют сокращенных единиц, вместе с тем русский язык не образует сокращения от слова *аэроплан*, в то время как английский и французский производят усечения по различным основаниям, ср.: *aero* (фр.), *plane* (анг.). Однако только слова *фото*, *photo* в русском, английском, французском созданы по аналогичному принципу.

Для определения статуса аббревиатур и факторов их развития в европейских языках с различным грамматическим строем большое значение приобретает установление структурных и семантических типов аббревиатур, специфики их фонетической и грамматической оформленности.

В работе используются, в основном, общепринятые традиционные термины: аббревиация, аббревиатуры, СЛЕ (сокращенная лексическая единица), сокращения, сложносокращённые слова, усечения и т.д. Вводится новый термин «аббревема»-отаббревиатурное образование. Основные разновидности аббревиатур в настоящем исследовании представлены следующими структурными типами:

I. Слоговые усеченные сокращения, в состав которых входит часть или часть только одного слова, не меньше одного слога: 1) конечные(апокопы): *пом* < от *помощник* (рус.), *fac* < *faculte* (фр.) – «факультет»; 2) начальные(аферезис): *phone* < *telephone* (англ.) – «телефон»; медиальные: *tec* < *detective* (англ.) – «сыщик»; 4) контрактуры(сращения): *figue* < *fatigue* (фр.) – «усталость».

II. Сложнослоговые сокращения, в состав которых входят только редуцированные части слов, по линейной протяжённости не меньше двухфонемного слога, но наряду с ними и полные слова: 1) собственно сложнослоговые сокращения, обязательно включающие начальный слог или слоги типа *молкомбинат* (рус.), *мотоджигит* (тюрк.); 2) сращения, характеризующиеся наличием в их составе финальной части слова, например: *мопед* < *мотоцикл* + *велосипед* (рус.); *motel* < *motor* + *hotel* (англ., фр.) – «мотель».

III. Инициальные сокращения, в состав которых обязательно входят начальные буквы/звуки (инициалы) слова или слов сокращаемого словосочетания: 1) буквенные, произносимые как названия последовательно расположенных букв алфавита: ср. в русском: *МК[эм-ка]* < «Московский комсомолец»; *SDF[es-de-ef]* < *sans domicile fixe* (фр.) – «бомж»; 2) звуковые, произносимые как простые слова языка согласно орфоэпическим нормам,

например, вуз, радар (рус.), ONU[onu] < Organisation des Nation Unies (фр.) – «ООН».

Можно привести также примеры других разновидностей образования сокращений: 1) производное слово состоит из начальных частей нескольких слов:

«спецназ»- «(войска специального назначения)»;

«Демроссия»- «(политическое движение демократической России)»;

«нардеп»- « (народный депутат)».

Некоторые лингвисты считают, что данные слова образованы путем усечения с сокращением не на морфемном шве, а по аббревиатурному типу, как разновидность способа аббревиации. Полагаем, что данные слова образованы безморфемным способом усечения и способом нулевой суффиксации. Морфологической основой телескопных слов служит сращение морфем с частичным «вдвиганием» одной в другую (отсюда название «телескопные» слова). При этом из двух корневых морфем исходного материала создается одна общая новая корневая морфема. Базой для образования слитков служит свободная синтаксическая конструкция, стереотипный характер и частая повторяемость которой являются основными катализаторами ее трансформации в цельнооформленную лексему. В основе психологического механизма конструирования телескопных слов лежит ассоциация понятий, которые сближаются еще более в силу их фонетического сходства.

В. Адамс [21] подчеркивает, что основная масса слитков («compound blends»), возникающих в результате действия прогрессирующего типа словообразования — телескопии, является новообразованиями XX столетия. cablegram (cable+telegram), dictaphone (dictate + + gramophone). Вопреки бытующему мнению телескопные слова не сводятся к смежным словообразовательным типам (сложным словам, аббревиатурам), представляя собой вполне самостоятельный словообразовательный тип и являясь одним из видов языковой контаминации. Значение контаминации всегда более интенсивно, эмоционально, более насыщено, чем значение опорных слов. По мнению В. М. Лейчика, одной из причин, которые ведут к формированию телескопных слов, следует считать возникающую у говорящего потребность усилить семантику бытующих в языке слов [14].

В структуре телескопных лексем проявляется особенно рельефно принцип экономии: avionics (aviation + + electronics), bionics (biology + electronics) [9].

Эмоционально-оценочные и смысловые особенности многих телескопных единиц обусловлены их принадлежностью к просторечной, непринужденно-разговорной лексике, которой присуща стилистическая сема отрицательной эмоциональной окрашенности или уничижительно-иронического отношения.

Заемствованные аббревиатуры в составе английского языка

Таблица 1

| Всего примеров с лексическими единицами количеством / % | Инициальные Аббревиатуры Количество / % | Акронимы Количество / % | Усечения | | | Смешанный тип Количество / % |
|---|---|-------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------------|
| | | | Начальные количество / % | Медиальные количество/% | Конечные Количество / % | |
| 7000 100% | 2980 39% | 3630 53% | 280 4% | 30 0,5% | 30 0,5% | 50 1% |

Опираясь на данные таблицы, хотелось бы отметить, что в английском языке большую часть составляют акронимы, затем следуют в порядке уменьшения инициальные аббревиатуры, начальные усечения и смешанный тип. Следует также обратить внимание на тот факт, что наименьшее количество, встречающихся сокращений, отводится медиальным и конечным усечениям.

2. Графические и лексические сокращения в английском языке.

Заемствование лексики может происходить устным и письменным путем. В случае заимствования устным путем слова быстрее полностью ассимилируются в языке. Слова, заимствованные письменно, дольше сохраняют свои фонетические, орфографические и грамматические особенности заимствующего языка. Многие идеи, высказанные лингвистами прошлого относительно меры использования новых слов, остаются актуальными и в настоящее время.

Лексические аббревиатуры являются единицами, возникающими при усечении отдельных слов или словосочетаний, представлены многими подтипами. Образование лексических аббревиатур осуществляется во всех исследованных языках по двум основным моделям: аббревиатуры и усечения. Основными единицами первой модели являются инициальные аббревиатуры и акронимы, второй – усечения, сложносокращенные слова, слогоморфемные или телескопные образования, которые вступают практически во все типы системных отношений, характеризуются значительным функциональным сходством и употребляются в английском языке в различных типах дискурса.

Простые сокращенные лексические единицы – результат непосредственного сокращения слов или словосочетаний. Они могут первоначально появляться в разговорной или в письменной речи как прямой результат тенденции и даже вполне осознанного человеком стремления к экономии языковых средств в процессе коммуникации. Не случайно многие сокращения, например в английском языке восходят к сленгу, а в русском – к просторечию или разговорной ненормированной речи, ср.: pub < public house – «публичный дом», co-op < cooperative society – «кооперативное общество», tech < technical college (англ.яз.) – «технический колледж», кокки < кокаиновый куст, кок < коктейль, тойчик < той терьер (рус.яз.). Лишь позднее они могут войти в состав ненормированного литературного языка не как варианты, а как полноправные компоненты системы.

Под графическими сокращениями подразумевают сокращения, применяющиеся только в письменной речи и не имеющие своей особой звуковой формы, которые реализуются в устной речи как соответствующая несокращенная форма и являются своеобразным способом стенографической записи какого-либо слова или сочетания. Весьма ярким примером графических сокращений может служить аббревиатура «ака» - also known as...-«известный как...» - общепринятая среди пользователей компьютера форма подписи, употребляющаяся при пересылке сообщений по каналу Интернет или по электронной почте, например: Anna Kononenko aka Fruty-«Анна Кононенко известная как Фрути».

Графические аббревиатуры представлены в подязыке компьютеров достаточно хорошо; в периодической печати часто сокращаются названия наиболее известных компьютерных игр : Q2(Quake2); графические сокращения приняты при работе с Интернет или при передаче информации по локальной сети :EOI(end of idle), в текстах технического характера : ctrl(control).

Классификация лексических сокращений крайне затруднена особенностями их структуры, большой вариативностью, возможностью взаимодействия различных способов аббревиации, а также взаимодействием аббревиации с другими способами словообразования.

3. Инициальные аббревиатуры в современном английском языке.

Инициальные аббревиатуры подразделяются на две подгруппы, в зависимости от способа их произношения:

1.«Звуковой» тип, т.е. аббревиатуры, производящиеся по звукам, типа ONU [ony] (Organisation des Nations Unies) – «Организация объединенных наций, ООН»; S.C.O.F.E.T. [sco`fet] (Syndicat des constructeurs de fours et d'equipements thermiques) – «Объединение по строительству доменных печей и тепловых установок»; C.A.D.A.F. [ka`daf] (Compagnie aeriennne des Alpes francaises) – «Авиационная компания района Французских Альп»; C.E.E.R.I.[seri](Central Electronics Engineering Research Institute)-«Британский центральный научно-исследовательский институт электроники»; A.D.S.A. [edse](American Dairy Science Association)-«Американская научная ассоциация молочной промышленности», EMF [i:'em'ef] (European Monetary Fund)- «Европейский валютный фонд», EMS [i:'em'es] (European Monetary System)- «Европейская валютная система», EMI [i:'em'ai] (Electric and Musical Industries)- «Электрик энд Мьюзикал Индастриз» (крупная электротехническая компания; Великобритания).

2.«Буквенный» тип, т.е. аббревиатуры, произносятся по алфавитным названиям букв : В.Р.С. ('be-pe-se) (brigade de parachutistes de choc) – «ударная парашутно-десантная бригада»; М.Т.(em-te) (medecin traitant) – «лечащий врач»; М.Т.М. (em-te-em) (memoire de transmission manuelle) – «запоминающее устройство ручной, неавтоматической передачи»; BLM[be-el-em](Basic Language Machine)-«основной язык вычислительной машины»; CM[es-em] (Corresponding Member)-«член-корреспондент», PG ['pi:'d3i:] (prostaglandin) - «биохим, простагландин», Р. G. ['pi:'d3':] (paying guest)- «пансионер (в частном доме); жилец, снимающий комнату с пансионом», CW ['si:'dAblju:] (chemical weapons)-

«химическое оружие», CWS ['si:'dAblju:'es] (Cooperative Wholesale Society) – «Общество кооперативной оптовой торговли»

Таким образом, при необходимости указать на второй тип произношения буквенных аббревиатур приходится использовать какое-то нагромождение слов – буквенные аббревиатуры буквенного типа. Определение «буквенные аббревиатуры» представляется нам неточным. Правильнее, на наш взгляд, будет определение «инициальные аббревиатуры», так как оно подчеркивает способ образования аббревиатур: не просто от букв, а именно от инициальных букв полного наименования. Мы предлагаем использовать для обозначения инициальных аббревиатур термин-синоним «инициализмы».

Инициальные аббревиатуры звукового типа, которые произносятся как единое слово, обозначаются термином «акроним». Мы признаем это определение удачным, и будем пользоваться им в своей работе. Кроме того, по нашему мнению, термин «инициальные аббревиатуры звукового типа» расплывчат, ибо любое слово при произношении состоит из звуков.

Инициальные сокращения, в состав которых обязательно входят начальные буквы/звуки (инициалы) слова или слов сокращаемого словосочетания:

1) буквенные, произносимые как названия последовательно расположенных букв алфавита: BCMN (Bureau Central de Mesures Nucleaires)- «Центральное бюро ядерных измерений» (Бельгия); VTR (Video tape recoder)- «видеомегнитофон»; BL (Bachelor of Literature) - «бакалавр литературы»; CWT (Central Winter Time) - «центральное зимнее время» {от 90° до 105° западной долготы), VMT (Very Many Thanks) - «с глубокой благодарностью; большое спасибо», V.P. (Vice-President)- «вице-президент», DSS (Department of Space Science)- «Управление космических наук».

2) звуковые, произносимые как простые слова языка согласно орфоэпическим нормам, например, ASO (Anneaux de Collision Orsay)- «электрон – позитронное накопительное кольцо» (Франция); ADI (acceptable daily intake)- «допустимый ежедневный прием»; CAC (County Administration Centre)- «административный центр графства». VOA (Voice of America) - «радиостанция «Голос Америки»», EGO «Equator Geophysical Observatory» - «экваториальная геофизическая лаборатория», EIAR (Environmental Impact Analysis Report)- «доклад об анализе воздействия на окружающую среду», DROS (Direct Readout Satellite) - «спутник с непосредственной передачей данных (на землю)».

4. Заимствованные усечения в современном английском языке.

Сокращения принято подразделять на лексические и графические. К лексическим относят усеченные слова (clipped or stump word) инициальные аббревиатуры и акронимы (initial words, or acronyms). Сокращаться могут любые фрагменты слова независимо от морфемных границ: doc – doctor-«доктор»; frig – refrigerator-«холодильник»; phone – telephone-«телефон», etc. Чаще всего встречаются конечные усечения типа exam, doc, gym (из examination-«экзамен», doctor-«доктор», gymnasium-«гимназия» соответственно). Усечения типа plane, phone (из airplane-«аэроплан», telephone-«телефон») называются аферезисом, то есть начальными, а усечения типа frig (из refrigerator)-«холодильник»

иллюстрируют так называемые медиальные усечения. Смысловая сторона полученного в результате слова остается неизменной, хотя стилистическая принадлежность меняется в сторону снижения. Возможны и некоторые орфографические изменения (mike-microphone-«микрофон», ambish –ambition-«амбиции», etc). Процесс словообразования может и не заканчиваться усечением, а осложняться, например, субстантивацией, если сокращаемое слово входило в словосочетание. Например, усечение слова zoological - «зоологический» в сочетании zoological garden при дальнейшей субстантивации привело к появлению слова zoo; аналогичным примером является американское movie (moving pictures) - «кино».

Основным содержанием усечения в фонетическом плане выступает краткость звучания лексической единицы. Данное положение подтверждается нашими исследованиями. Из 410 рассмотренных в работе слоговых сокращений французского языка двухсложными являются 205, или 50 %. Например: accumulator- "аккумулятор", amphitheatre- "амфитеатр", manifestation- "демонстрация" /фр./, 115, или 28 %, являются односложными (bac "бакалавр", fac "факультет", dernier "последний" /фр./).

Сокращённые слова были подвергнуты анализу в структурном плане. Сопоставительный анализ морфологической структуры сокращённой и исходной единиц позволил установить, что в ряде случаев корневая морфема исходного слова представлена в структуре усечённой единицей в сильно деформированном виде: aff < affaire /фр./ "дело" или же она вообще отсутствует в структуре сокращённой единицы: ran < ranchromatique- "панхроматический", aq reg lat. aqua regia-« царская водка», Blvd F boulevard-« бульвар».

Графические сокращения не являются словами, не имеют грамматических категорий рода и числа. Они используются только в письменной речи, поэтому не имеют собственного произношения, а в устной речи реализуются полной формой слова или словосочетания, от которого они образованы, d. F. bougie decimale британская единица силы света (1,005 кд), A. D. lat. anno Domini –«нашей эры, н.э.».

Д.И.Алексеев, исследуя графические сокращения, отмечал необходимость их изучения: «Вовсе не привлекала к себе внимание исследователей роль графических сокращений в процессе формирования буквенных аббревиатур» [3]. Далее он отмечает, что графические сокращения существуют лишь для зрительного восприятия и при чтении «расшифровываются».

Лексические сокращения имеют свою, особую, отличную от исходных единиц звуковую оболочку и графическую форму. Лексические сокращения обладают основными признаками отдельного слова как компоненты словарного состава языка и выполняют те же функции средства общения, что и остальные слова, то есть являются полноценными единицами коммуникации.

5. Заимствованные акронимы в современном английском языке.

Акронимы образуются из начальных букв слов, входящих в словосочетание, объединенное общим смыслом. Сокращение каждого из слов

происходит, как ясно из определения, только одним способом – инициальной аббревиацией. Орфографические акронимы стилистически единообразны, представляя собой сочетания заглавных букв.

ADFO амер.(Assistant Director for Flight Operations) - «помощник директора по организации полетов»;

AFIC амер.(Armed Force Intelligence)-«разведывательный центр»;

CABEI амер (Central American Bank of Economic Integration)- «Центральноамериканский банк экономической интергации»;

D, O. Фр(détachement d'observation) –« группа наблюдения»;

D. O. нем (Dienstordnung)- «наставление».

DNPO Кан (Directorate of Naval Plans and Operations) –«планово-оперативное управление ВМС».

6. Смешанный вид заимствованных сокращений в английском языке.

Исследуя процессы образования новой лексики в современном английском языке, можно обнаружить, что помимо традиционных моделей словосложения, выделяются новые, среди которых одной из самых продуктивных является модель: аббревиатура + N. В результате действия данной модели образуются сложносокращённые слова типа "основа-усечение + обычная основа". Действие данного образца ограничено научно-технической сферой. Ср. вариант модели: аббревиатура + акроним = N. Иногда в состав модели входят различного рода символы: T-shirt (футболка в форме буквы T), заимствованная из французского языка в неизменном виде и в русском в виде "тишотка"; 3-D three dimensional- «трехразмерный», «трехмерный».

7. Сокращенные лексические единицы, заимствованные из различных языков, в современном английском языке.

В современном английском языке встречаются сокращения, заимствованные из различных языков.

1. Сокращения, заимствованные из латинского языка представляют собой различные типы сокращений:

а) усечения (простые, сложные и комбинированного типа);

б) инициальные аббревиатуры;

Среди инициальных аббревиатур, заимствованных из латинского языка, обычно встречаются алфавитизмы, приносящиеся по алфавитным названиям букв. Следует отметить, что подобные аббревиатуры используются, как правило, в письменной речи и не включают в свой состав большое количество букв-элементов. По своей семантике это термины, относящиеся к астрономии, церковной или медицинской терминологии. Для экономии места и времени при написании медицинских рецептов используются заимствованные из латинского языка инициальные аббревиатуры, состоящие из одной- двух букв. Впервые данный титловый способ сокращения возник в латинской письменности как один из элементов системы сокращений, изобретенной Тироном (I в. до н.э.) и проникшей в дальнейшем в греческое письмо.

Одной из наиболее обоснованных в настоящее время теорий появления сокращений является концепция экономии речевых средств, получившая

наибольшее развитие в трудах А.Мартине и Е.Д.Поливанова. Суть "экономного использования языка" заключается в обеспечении передачи максимального количества информации в единицу времени, то есть в повышении коммуникативной роли языка. С подобной точки зрения именно экономное использование аббревиатур языком рассматривается как один из способов концентрирования информации в целях повышения эффективности общения. При таком подходе к вопросу главенствующее место занимает основная, то есть коммуникативная функция языка, следовательно, тенденция к повышению информативной ценности речевого сообщения является одним из важных факторов развития языка как социального явления.

do. (Lat.) ditto –«то же, столько же»

e g (Lat.) exempli gratia-« например, напр.»

facsim (Lat.) facsimile –« факсимильная связь, факсимильная копия»

term (Lat.) terminus-« конечная станция, конечный пункт»

Fr. – Nb. (Lat.) fractonimbus «разорвано – дождевая облачность, разорвано-дождевое облако»

Латинские элементы занимают в словаре английского языка значительное место. Наиболее древние из них являются самыми ранними заимствованиями в английском языке. Среди слов латинского происхождения в английском языке выделяют обычно три слоя. Они отличаются характером семантики (значения, смысла) слов и временем их заимствования.

2. Сокращения, заимствованные из итальянского языка. Среди сокращений, заимствованных из итальянского языка, много сокращенных единиц, относящихся к живописи, архитектуре, музыке. Характерное написание с надстрочным выносом букв связано с необходимостью экономить место при нотной записи музыки. GIFCO (ит.) Gruppi Italiani di Fisica Cosmica –«Итальянские группы космической физики»

ADA (ит.) Anello di Accumulazione – «накопительное кольцо» «Ада» (Италия);

с. а. му. (Ит) centro avviamento munizioni - «пункт боепитания»;

dep. viv. (Ит) deposito viveri –«продовольственный склад»;

ср. с. (Ит) comandante di compagnia –«командир роты»;

ср. са. (Ит) compagnia carri d'assalto –«рота штурмовых танков»;

ср. с. ас. (Ит) compagnia cannoni anticarro-« рота противотанковых орудий»;

ср. с. btg. (Ит) compagnia comando di balaglione-« штабная рота батальона,

рота карабинеров (пехотная рота)»;

ср. ер. (Ит) compagnia carri armati –« танковая рота»;

ср. с. rgt. (Ит) compagnia comando di reggimento-« штабная рота полка»;

ор. ер. м. (Ит) compagnia carri medii рота-« средних танков»;

ср. ер. р. (Ит) compagnia carri pesanti –« рота тяжелых танков».

3. Сокращения, заимствованные из варианта французского языка Бельгии и Швейцарии. Бельгийские, швейцарские, канадские сокращения, как и французские, претерпевают эволюцию от алфавитизмов, произносящихся по алфавитным названиям букв, к акронимам, произносящимся как обычные французские слова. Экономия места (при написании акронимов) и времени (при их произнесении) подтверждает тенденцию к экономии языковых средств в современном французском языке.

В XV в. создаются все предпосылки для развития французской народности в нацию, для создания национального государства, а следовательно, и необходимые предпосылки для образования французского национального письменного литературного языка. Всё сильнее начинает обнаруживаться тенденция к выработке определённых норм в области произношения, грамматики, лексики.

CCIT (F.) Comite Consultatif International Telephonique-«Международный консультативный комитет по телефонии»; BCMN (F.) Bureau Central de Mesures Nucleaires-«Центральное бюро ядерных измерений (Бельгия)» AFCAL (F.) Association Francaise de Calcul –«Французская вычислительная ассоциация» LAPP (F.) Laboratoire de Physique des Particules-«Лаборатория физики частиц» (Франция)

4. Сокращения, заимствованные из русского языка: TASS (рус.) - «Телеграфное агентство Советского Союза, ТАСС».

При всей интенсивности процессов заимствования, наблюдающихся как в английском языке, так и в других современных языках, заимствованные сокращения в каждом языке проходят процесс адаптации к его системе, модифицируя со временем свой внешний облик, грамматические признаки, словообразовательную структуру, семантику, отчасти сочетаемость в соответствии со структурными уровневыми закономерностями данного языка. Однако сохраняется сходство семантики (она всегда тождественна или близка) и по возможности фонетического облика и письменной формы заимствованных сокращенных слов в других языках в той степени, которая достаточна для их функционирования в качестве единиц заимствованного лексического фонда.

A.I.E.E.(рус) (American Institute of Electrical Engineers)-«американский институт инженеров электриков» ABTA (рус.) ABTA, (Association of British Travel Agents) – «Ассоциация британских туристических агентств» AMA (рус.) AMA, (American Marketing Association) – «Американская ассоциация по маркетингу» АТАК (рус.) АТАС, (Air Transport Association of Canada) -«Авиатранспортная ассоциация Капицы».

8. Ассимиляция заимствованных сокращенных единиц в английском языке.

Общепринято считать, что для вхождения слова в систему заимствующего языка требуются следующие условия: передача иноязычного слова фонетически и грамматически средствами заимствующего языка; соотнесение слова с грамматическими классами и категориями заимствующего языка; фонетическое и грамматическое освоение иноязычного слова; словообразовательная активность слова; семантическое освоение, а именно, определенность значения,

дифференциация значений и их оттенков между существовавшими в языке словами и заимствованиями; регулярная употребляемость в речи.

Однако некоторые условия являются не обязательными, например, фонетическая и грамматическая ассимиляция слова и его словообразовательная активность.

Для того, чтобы стать заимствованием, пришедшее из чужого языка слово должно закрепиться в новом для себя языке, прочно войти в его словарный состав.

При заимствовании происходит адаптация слова к фонологической системе заимствующего языка, т.е. отсутствующие в ней звуки заменяются на наиболее близкие. Эта адаптация, т.е. ассимиляция, может происходить постепенно: иногда иноязычные слова в течение некоторого времени сохраняют в своем произношении звуки, в данном языке отсутствующие. Помимо фонетической, заимствованное слово подвергается также грамматической (морфологической) ассимиляции. Характер этой ассимиляции зависит от того, насколько внешний облик заимствованного слова соответствует морфологическим моделям заимствующего языка.

Единство формы и содержания, т.е. связь между звучанием и значением, играет немаловажную роль в решении проблемы аббревиации. Основным при этом является положение о связи аббревиатур с явлениями действительности через соответствующие полные наименования. На это указывал В.П. Волошин [9]. Эта связь проявляется в том, что значение исходного словосочетания закрепляется не только за аббревиатурой в целом, но и за каждым его компонентом-звуком или звукосочетанием, выделяемым в составе аббревиатуры.

Соответствующие компоненты исходного словосочетания именуется при этом «расшифровкой». В результате аббревиатура может быть понятна только благодаря «расшифровке», за исключением особых случаев. По этому поводу мы находим следующее заключение К.А. Левковской, которая указывает, что связь звучания со значением имеет у сложносокращенных слов совсем иной характер, чем у обычных слов языка: она осуществляется не непосредственно, а через соответствующую расшифровку. Правда, при широком распространении сложносокращенного слова и более или менее длительном существовании его в языке может постепенно установиться и непосредственная связь между звучанием и значением, и аббревиатура начинает пониматься уже без расшифровки.

Подразумевается двоякий характер связи звучания со значением: во-первых, сложносокращенное слово не обладает самостоятельным значением и, следовательно, не реализуется вне формы и значения исходного словосочетания, являющегося его расшифровкой; во-вторых, имеется в виду соотношение не двух единиц - аббревиатуры и словосочетания - как таковых, а их элементов, откуда следует, что каждый компонент аббревиатуры обладает значением соответствующего слова в составе исходного словосочетания. Таким образом, непосредственная связь между звучанием и значением может существовать,

однако для этого необходимы два условия: широта распространения и длительность существования аббревиатуры.

Известно, что аббревиатуры не имеют корня, аффиксов, т.е. таких грамматических элементов, которые характеризуют слово как особого рода языковую единицу. Следовательно, аббревиатура с формальной стороны не является обычным словом. Далее делаем вывод о том, что в аббревиатурах за каждым звуком-буквой кроется значение целого слова, тогда как в обыкновенном слове каждый звук не обладает такой семантической самостоятельностью, и лишь определенное значение закрепляется в слове только за суммой всех звуков словесного комплекса.

Проблема связи звучания и значения по-разному решается учеными для различных видов сокращений, но наиболее спорной она является при изучении аббревиатур.

Проблема связи звучания и значения аббревиатур - одна из центральных, наиболее сложных и спорных проблем в теории аббревиации. От ее решения зависит либо признание аббревиатур полноценными словами, либо отнесение их к «лексико-семантическим вариантам» полных форм, которые не имеют собственного значения и не могут считаться словами в полном смысле.

Существуют две диаметрально противоположные концепции относительно связи звучания и значения аббревиатур.

Согласно первой концепции значение связывается не с сокращением в целом, а с отдельными его элементами: звуками или буквами, причем считается, что каждый элемент имеет некую семантическую связь с соответствующим компонентом полного наименования. Очевидно, что такая концепция немыслима без предположения о том, что значения сокращения и исходной формы всегда совпадают, что опровергается многочисленными фактами несовпадения и сдвигов в значении аббревиатур.

Вторая точка зрения, высказанная М.Д. Степановой и Е.П. Волошиным, заключается в подходе к аббревиатурам как «особому типу одноморфемных слов». Рассматривая вопрос о принципиальном отличии аббревиатуры от словосочетания, Е.П. Волошин отмечает, что акронимы и звуко-буквенные аббревиатуры - не сложносокращенные слова как структурно-семантическая разновидность сложных слов, а представляют собой монемы, то есть простые, одноморфемные слова, не допускающие разложения своего морфологического состава в плане обычного для таких случаев анализа без привлечения экстралингвистических данных, к которым следует отнести использование в указанных целях исходного словосочетания. Хотя Е.П. Волошин не говорит прямо о характере связи звучания и значения аббревиатур, из самого факта признания их монемами можно сделать вывод о том, что эта связь имеет в них такой же характер, как и в простых, одноморфемных словах. Прав В.В. Борисов, указывая, что в то же время непонятно, почему сопоставление аббревиатуры с исходным словосочетанием характеризуется Е.П. Волошиным как «привлечение экстралингвистических данных», поскольку ясно, что сопоставление различных

лексических единиц является одним из приемов именно лингвистического анализа [6].

С нашей точки зрения, аббревиатуры обладают значением и выражают понятие как новый единый звуковой комплекс в целом.

Следует подчеркнуть, что в языке не всегда существуют две формы: исходная, т.е. полное наименование (расшифровка) и сокращенная, т.е. аббревиатура. Иногда наряду с сокращением не оказывается полной формы, так как в ряде случаев лексическое сокращение со временем может стать самостоятельным словом, т.е. основным способом выражения данного понятия.

Полная исходная форма может исчезнуть, и сокращение, по нашему мнению, превращается в самостоятельное слово при следующих обстоятельствах: если сокращение приобрело общественную значимость; если есть возможность прочесть сокращение как слово по нормам звуковой системы языка; если имеет место регулярная воспроизводимость в процессе коммуникации, которая, по словам А.И. Смирницкого, является «необходимым условием самого существования и функционирования языка как средства общения» [20].

Признавая аббревиатуры лексическими единицами, мы должны признать в них и единство звучания и значения, причем значения связанного не с отдельными звуками (фонемами), из которых состоит данная аббревиатура, а с особым образом организованным звуковым комплексом, каковым является аббревиатура.

Таким образом, аббревиатуры, став словами, приобретают свое значение и отличную от обычных слов форму.

В целом современные английский и русский языки обнаруживают как сходство, так и различия в развивающихся внутри каждого из них процессах аббревиации. Одни связаны с ними явления можно объяснить грамматической организацией языков, другие не попадают под подобное объяснение, так как в плане аббревиации и аббревиатурных процессов существуют и универсальные явления и тенденции, характерные для всех языков независимо от их грамматического строя. Аббревиация - явление, органически присущее флективным языкам, в агглютинативных изолирующих и инкорпорирующих языках она представляет собой результат межкультурных и межъязыковых влияний и проявляется в основном в форме заимствований из флективных языков готовых аббревиатур или моделей их образования.

Заимствование аббревиатурных процессов подчиняется требованиям создания благоприятных факторов протекания коммуникации, влиянию семантических течений происходящих в русском и английском языках и отражающих изменяющуюся картину мира и закономерности формирования общественных отношений. На них также воздействуют особенности организации человеческой памяти и схемы восприятия информации. Аббревиатурный способ словообразования, сущность которого заключается в том чтобы концентрировать в новых единицах языковые средства выражения и обобщать восприятие содержательной стороны высказывания, входит в разряд способов сокращенной,

интегрированной передачи информации и способствует возрастанию информативности всех видов коммуникации. За счет аббревиации происходит сокращение материальной оболочки слов или словосочетаний, что содействует увеличению скорости их восприятия и снижению временных пределов поступления информации: сокращения позволяют экономить не только время произнесения и воспроизводства языковой единицы, но и произносительные усилия говорящего или моторные усилия пишущего. возможность сокращения отдельных компонентов в процессе коммуникации заключена в особенностях речевого потока, служащих потенциальными факторами аббревиации: материальность языкового знака (сигнификата), линейность речи, неравномерность распределения информации между элементами речевого потока и избыточность языковых сообщений. Образующие в разноструктурных языках аббревиатурные единицы связаны также с общими законами человеческой памяти и распределения информации. Несмотря на то, что языки стремятся к образованию информационно насыщенных многокомпонентных аббревиатур, употребительными оказываются в основном одно- двух-, реже — трех компонентные единицы. На первое место выдвигается вербальное восприятие языковой формы (визуальное либо аудиальное).

Коммуникация диктует необходимость создания и развития определенных устойчивых моделей, способствующих как раскрытию содержания, так и удобству употребления. Однако только при соответствии сокращенных единиц определенным требованиям, налагаемым законами передачи и восприятия информации можно говорить о рациональной экономии и совершенствовании эффективности общения, поскольку только те языковые явления обладают наибольшей устойчивостью, в которых сочетаются минимальная затрата произносительных усилий, легкость запоминания, способность к варьированию. При этом важную роль играет типичность и стандартность их образования, частотность употребления, контекстуальная или непосредственная интерпретация, наличие в сознании коммуникантов общей пресуппозиции или общих фреймов событий. Тенденция к регулярности (однотипности) внутриязыковых отношений выражается в стремлении говорящих к сокращению сложных, составных наименований, расчлененная форма которых вступает в противоречие с целостностью и единством их номинативной функции, приводя к возникновению сначала в речи единиц, представляющих собой краткое нерасчлененное наименование реалий, либо понятий. Таким образом, заимствованные аббревиатуры призваны служить повышению результативности коммуникации, являющейся одной из основных причин развития общества и языка как средства общения в нем. Заимствованные аббревиатуры представляют собой результат вторичной номинации, выполняя главным образом идентифицирующую и классифицирующую роль, их появление нередко свидетельствует об актуальности обозначаемого ими явления в определенный временной интервал. Заимствованные лексические единицы служат средством заполнения лексических или словообразовательных лакун в узуальной или окказиональной лексике, подтверждая потребность общества в названии новой

реалии. Любое знаменательное слово, аббревиатурное в том числе, представляет собою единство значения и звучания, содержания и формы, всегда стремящихся к взаимному соответствию, ведущую роль в развитии которого играет содержание.

Список литературы

1. Алексеев Д.И. Аббревиатуры как новый тип слов // Развитие словообразования современного русского языка. М., 1966.
2. Алексеев Д.И. Буквенные аббревиатуры и их классификация // Учен. зап. Моск. гос. пед. ин-та. 1958. Вып. I. Т. 1. С. 41-67.
3. Алексеев Д.И. Графические сокращения и слова-аббревиатуры // Развитие современного русского языка. М., 1963.
4. Алексеев Д.И. О словаре сокращений русского языка // Лексикографический сборник. М., 1963. Вып. VI.
5. Аракин В.Д. История английского языка: Учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. № 2103 «Иностр. яз». – М.: Просвещение, 1985, 253 с.
6. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под ред. А.Д. Швейцера. М., 1972.
7. Борисов В.В. О военных сокращениях в современном английском языке: Вступительная статья // Словарь иностранных военных сокращений. М., 1961. С. 5-8.
8. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.
9. Волошин Е.П. Аббревиатуры в лексической системе английского языка: Дис. канд. филол. наук. М., 1966.
10. Волошин Е.П. Структура аббревиатур и способы их образования в современном английском языке // Учен. зап. I МГПИИЯ им. М. Тореза. М., 1966. Т. 35. С. 80-111.
11. Колесникова В.С. К проблеме художественного перевода как речемыслительной деятельности // Мир языка и межкультурная коммуникация / Материалы международной научно-практической конференции. Ч.1. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2001. – С. 147-153.
12. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. – М., Изд-во «Наука», 1968.- 208 с.
13. Лапшина М.Н. Роль знаний о языковой картине мира в профессиональной деятельности устного переводчика // II Международная научная конференция по переводоведению “Федоровские чтения”. СПб: Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. – С. 37-38.
14. Лейчик В. М. Об одном малоизученном способе словообразования. — Филологические науки, 1966, № 3, с. 19.
15. Мартине А. Основы общей лингвистики // Новое в лингвистике / Под ред. В.А. Звегинцева. М., 1963. Вып. № 3: Принцип экономии в языке. С. 532.
16. Поливанов Е.Д. О литературном (стандартном) языке современности // Родной язык в шк. М., 1927. Кн. 1.

17. Смирницкий А.И. Древнеанглийский язык. – М., Филологический ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1998.-318 с.
18. Смирницкий А.И. Лекции по истории английского языка (средний и новый период). – М.: «Добросвет», 2000.-238с.
19. Смирницкий А.И. К вопросу о слове (проблема «тождества» слова) // Тр. Ин-та языкозн. АН СССР. 1954. Т. IV. Q 54.
20. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., 1956.
21. Adams V. An Introduction to Modern English Word-formation. London, 1973, 230 p.
22. The Cambridge Encyclopedia edited by David Crystal. 3rd ed, Cambridge, 1997, 1303 p.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ СЛОВАРЕЙ

1. Ахманова О.С. Словарь сокращений русского языка // Вопр. языкозн. 1964. № 4. С. 144.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С.Ахманова. – 2-е изд. – М., 1969. – 607 с.
3. АРФС - Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Русский язык., 1984. – 944 с.
4. ЛЭС - Лингвистический энциклопедический словарь (гл.ред.В.Н.Ярцева). – М.:Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И.Ожегов, Н.Ю.Шведова//. – М: Азбуковник, 1997. – 944 с.
6. Убин И.И. Словарь усилительных словосочетаний русского и английского языков / И.И.Убин. – М.: Русский язык, 1987. – 295 с.
7. Аббревиатурное Сообщество. - <http://abbrev.chat.ru/index.htm>.
8. Алексеев Д. И. и др. Словарь сокращений русского языка / Д.И. Алексеев, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров; под ред. Б.Ф. Корицкого. - М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. - 486 с.
9. Алексеев Д. И. и др. Словарь сокращений русского языка / Д.И. Алексеев, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров; под ред. Б.Ф, Корицкого. 2-е изд. - М.: Рус. яз., 1977. -415 с.
10. Алексеев Д.И. и др. Словарь сокращений русского языка / Д.И. Алексеев, И.Г. Гозман, Г.В. Сахаров; под ред. Д.И, Алексеева. 3-е изд. -М.: Рус. яз., 1979. - 417с.
11. Алексеев Д.И, и др. Словарь сокращений русского языка / Д.И. Алексеев, ИГ. Гозман, Г.В. Сахаров; под ред. ДИ. Алексеева. 4-е изд., стер. - М: Рус. яз., 1984,-487 с.
12. Алферов ЮЛ. Гуляев В.Н. Словарь наркоманов, - Домодедово; Изд-во Респуб . ин-та повышении квалификации работников МВД России, 1996, - 90 с.
13. Английские и русские термины и аббревиатуры. - Copyright © 1999. <http://bolizm.ihep.su/Libcr/Internet,Green/glossary .engl ish .html> .
14. <http ://bolizm. ihep.su/Liber/Internet.Green/glossary .russian html>.

15. Англо-русский военный словарь / Под общ. ред. Г.А. Суздальского. 2-с изд. - М.: Воениздат, 1968. - 1063 с.
16. Англо-русский дипломатический словарь / Под общ. ред. В.С. Шах-Назаровой, Н.О. Волковой, К.В. Журавченко. -М: Рус. яз., 1989, - 845 с.
17. Англо-русский словарь военного и обиходного сленга. - Copyright 2003, <http://www.ets.ru/pg/pg/ru/download.htm>.
18. Англо-русский словарь морских сокращений, — М., 1983.
19. Быстрова Н.Б. Архангельский Ю.С. Словарь немецких сокращений по машиностроению. ВНИИ информ, и техн.-экон. исслед. по машиностроению и робототехнике. - М.: ВНИИТЭМР, 1992. - 58 с.
20. ахитов С.М. Словарь устойчивых выражений уфимского сленга. - Уфа:
21. Изд-во Барнаул, пед. ун-та, 2000. - 121 с.
22. Великобритания: Лингвострановедческий словарь / А.Р.У. Рум, Л.В. Кошесников, Г.А. Пасечник и др. - М.: Рус. яз., 1978. - 479 с,
23. Волков И.О., Никанорова Н.А. Англо-русский словарь наиболее употребительных сокращений. Ок. 10000 сд. — М.: Рус. яз., 1993. - 464 с.
24. Волкова Н.О., Никанорова Н.А. Англо-русский словарь сокращений. 4-е издание,-М.:из-во «Рус.яз»,2002.-200 с.
25. Воривода К П. Сборник жаргонных слов и выражений, употребляемых в устной и письменной речи преступным элементом. - Алма-Ата, 1979, - 121 с.
26. Гиляревский Р.С., Старостин Б. А. Иностранные имена и названия в русском тексте: Справочник. - М.: Высш. Шк., 1985. - 303 с.
27. Грачев М.А., Гуров А. И. Словарь молодежных сленгов. - Горький, 1989.
28. Гринева Е.Ф., Громова Т.Н. Словарь разговорной лексики французского языка (на материале современной французской художественной литературы и прессы). - М» Цитадель, 1997. 640 с.
29. Девкин В Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. - М: ЭТС, 2003.- 584 с.
30. Дубинин Ю.П., Теплицкий Е.А. Краткий англо-русский и русско-английский словарь уголовного жаргона. - М.: Центр Терра, 1993. - 280 с.
31. Дюжикова Е.А. Словарь сокращений современного английского языка, — Владивосток: ДГУ, 1991. - 215 с.
32. Елистратов В.С. Словарь московского арга. - М.: Рус. словари, 1994
33. Елистратов В. С. Словарь русского арга, - М.; Рус. словари, 2000. - 357 с. Copyright © 2000. <http://s1ovari.doiupac.ru/lang/ru/ivoc/index.html>.
34. Ермакова О.П. и ф. Слова, с которыми мы все встречались: Толковый словарь русского общего жаргона / О.П. Ермакова, Е.А. Земская, РЛ Розина; под общ. ред. Р.И. Розиной. - М: Азбуковник, 1999, - 273 с.
35. Иващенко Н.И. Аббревиатуры на английском языке наименований организаций, фондов, проектов в области экологии и охраны окружающей среды. -Владивосток: Дальнаука, 2000, - 19 с.
36. Ковалев В.Ф, Англо-русский словарь-справочник политических, экономических, научно-технических и военных аббревиатур / Под ред. И.Ф. Хомутова. -М.: Арбат-информ, 1995. - 458 с.

37. Коваленко Е.Г. Новые сокращения в русском языке. 1996-1999: Дон, к Новому слов, сокрац, рус. яз. - М.Изд-во ЭТС , 1999. – 159 с.
38. Козловский В. Собрание русских воровских словарей в четырех томах. Составление и примечания В. Козловского. – N.Y.; Chalídze Publications, 1983.
39. Косарева О.Г. Словарь сокращений современного английского, французского и русского языков (на материале современной прессы), - М: Изд-во Рос. ун-та дружб, народ., 2003. - 203 с.
40. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. - М.: Рус, яз., 1998. -847 с. (Б-ка словарей русского языка).
41. Лебедев А. Словарь сокращений русского языка. - Copyright © 2002 Sokr.ru. <http://www.sokr.ru>, <http://www.design.ni/>, glavred@sokr.ru.
42. Лебедев А. Толково-комбинаторный словарь сокращений русского языка - Copyright © 2000-2001, glavred@sokr.ru
43. Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС) / Гл. ред. В.Н. Ярце ва. - М: Сов. энцикл., 1990. - 682 с.
44. Луцкевич В. А. Англо-русский словарь современных сокращений. English-Russian Dictionary of Modern Abbreviations. - М.: Рус. яз., 2003. - 175 с.

*Baidildinova Makhfuza,
Kazakh-Russian International University,
Senior teacher, Docent KRIU, Chair of Psychology,
Philology and Interpreting*

Contrastive analysis of precious gems names in English, Russian and Kazakh languages

Abstract: This article is devoted to precious gems terminology. The publication focuses on the studying of precious gems origin and methods of their translation.

Keywords: Precious gems, borrowing, contrastive analysis, simultaneous interpreting, consecutive interpretation.

*Байдильдинова Махфуза, Казахско-Русский
Международный университет,
Старший преподаватель, доцент КРМУ,
кафедра Психологии, Филологии и перевода*

Сравнительный анализ наименований драгоценных камней в английском, русском и казахском языках.

Аннотация: Данная статья посвящена изучению сравнительного анализа наименований драгоценных камней в английском, русском и казахском языках. В публикации рассматриваются вопросы происхождения наименований драгоценных камней способы их перевода.

Ключевые слова: Драгоценные камни, цветонаименование, заимствование, сравнительный анализ, синхронный перевод, последовательный перевод.

Целью научной работы является определение терминологии драгоценных и поделочных камней и способов перевода с английского языка на казахский и русский языки. В ходе исследования определено, что терминология драгоценных и поделочных камней отличается от минералогической довольно сильно, вследствие того, что имеет очень древние корни и создавалась добытчиками, обработчиками торговцами задолго до выделения науки о минералах в самостоятельный раздел естествознания. Только в наше время делаются попытки ликвидировать многозначность некоторых ювелирных или торговых названий на основе единого, минералогического подхода к предмету, но и сейчас термины «топаз», «агат», «хризопраз», означающие в минералогии одно понятие, в ювелирном деле имеют несколько значений. Исключительно большое внимание

во всем мире к драгоценным и поделочным камням привело к выделению из минералогии особого направления – геммологии.

Геммология – термин достаточно широкого значения, образованный от латинского слова «гемма» - драгоценный камень и греческого слова «логос» - учение. Под термином мы понимаем слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющиеся наименованием специального понятия и требующее дефиниции.

Геммологическая терминология образована языковыми единицами, попадавшими в практику и в литературу из лексикона индийских, арабских, персидских и среднеазиатских торговцев, привозивших, камень, ювелиров, как переселившихся с Запада, так и работавших в местных народных промыслах. Таким образом, ее истоки лежат на Древнем Востоке, в Индии, Средней Азии, а с XVIII в. и на Урале.

Различие источников и путей проникновения терминов в русский, английский, казахский языки привело к тому, что для ряда понятий существует не по одному термину, а иногда одним термином называется несколько камней. Таким образом, обращаясь к происхождению терминов той или иной отрасли, мы исследуем:

1) Интернационализмы или заимствования

Примером может служить происхождение термина «яшма»-этот термин имеет сложное происхождение, т. к. есть аналоги – греческое «яспис», древнеевропейское «яшпей», персидское «яшм». Английским эквивалентом этого термина будет «jasper», а в казахском будет звучать как «яшма».

2) Кальки

Так драгоценный камень 3 порядка горный хрусталь на английском языке звучит **crystal**, а на казахском языке – **таулы хрусталь**.

Актуальность работы обусловлена необходимостью лингвотеоретического исследования по проблемам геммологической терминологии в казахском, русском и английском языках, а также недостаточностью справочной и словарной литературы для специалистов – минерологов и ювелиров.

Объектом данной работы является изучение геммологической терминологии в 3-х исследуемых языках.

Целью исследования является описание наименований драгоценных и поделочных камней в русском, английском и казахском языках и сопоставительный анализ данных, полученных в результате изучения геммологической терминологии в каждом из 3-х языков.

Для достижения указанной цели выполняются следующие задачи:

- Выявить лексико-семантические особенности терминов драгоценных и поделочных камней;
- Определить интегральные и дифференциальные свойства формирования наименований драгоценных и поделочных камней в 3-х исследуемых языках.

Материалом для исследования будут служить наименования драгоценных и поделочных камней отобранные методом сплошной выборки из художественной литературы и публицистики.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что данное исследование внесет определенный вклад в составление словарей и разработку лингвистических рекомендаций в упорядочении наименований.

Прежде, чем взяться за перевод, нужно усвоить, переводоведение – это один из главных аспектов емкой и многогранной науки, а не последовательность определенных действий, основанных на неких принципах и методах. Термином «реалии» обозначаются бытовые и специфические слова и обороты, не имеющие эквивалента в быту, а, следовательно, и на языках других стран. Для передачи реалии необходимо фактически знание действительности, изображаемой в произведении. Чем более чужда и далека эта действительность с ее деталями, тем легче возникают ошибки, неточность понимания и приблизительность перевода. При передаче реалий можно использовать несколько способов:

а) транслитерацию, которая может быть полной или частичной.

При полной транслитерации передается звучание иноязычного слова полностью, буквами русского языка: **beryl – берилл**

При частичной транслитерации передается звучание корня иностранного слова с присоединением к нему суффикса русского языка или окончания, свойственного русскому языку: **jade – жадеит**.

б) калькирование: **rockcrystal – горный хрусталь**

Как транскрипция и транслитерация, так и калькирование не всегда раскрывает для читателя, незнакомого с иностранным языком, значение переводимого слова или словосочетания. Причины этого в том, что сложные и составные слова и устойчивые словосочетания, при переводе которых калькирование используются эквиваленты именно этих компонентов, значение всего лексического образования в целом может остаться нераскрытым.

В наше время терминология науки о драгоценных и поделочных камнях дополняется открытиями новых минералов, не известных ранее их разновидностей или горных пород, вовлекаемых в декоративное или ювелирное производство (чароит, танзанитхромдиопсид и т.д.), синтезом новых ювелирных материалов или облагораживанием до приобретения ювелирных качеств тех образцов, которые обычно для этих целей не исследовались.

«Цветные камни» - термин, применяемый и в качестве синонима «поделочных камней» (в довольно устойчивом словосочетании «драгоценные и цветные камни») как общее название всех драгоценных, полудрагоценных (ювелирных, ограночных) и поделочных камней.

Термин **самоцвет** говорит только об окраске камня, а звучность, эффективность слова привела к тому, что его стали употреблять как синоним чего-либо яркого, красного или просто очень ценного. Самоцветами называют народные и музыкальные ансамбли, изделия народных промыслов (вышивки, росписи, резьбу) и даже живые существа (колибри, попугаев, аквариумных рыбок).

Например, **авантюрин** видимо получил название, от итальянского «peraventura» - случайно, так как считается, что стеклянная имитация камня была получена случайно. Казахским эквивалентом этого термина будет «авантюрин». На английский язык переводится как «aventurine».

Амазонит. Назван предположительно по реке Амазонке (где он, кстати не обнаружен) или мифическому народу женщин –воительниц, будто бы любивших зеленый цвет. Казахским эквивалентом данного слова будет «амазонит». На английский язык переводится как «amazonite(amazonestone)».

Агат. Название традиционно производят от реки Ахатес(современная река Дирилло) но о. Сицилия, хотя также предполагается происхождение термина от арабского «aqiq» (по Бируни «а`кик» - сердолик). На английский язык переводится как «agate». Казахским эквивалентом этого термина будет «акык».

Аквамарин. Назван от латинского «aqua» - вода и «mare»- море. На казахский язык переводится как «аквамарин». В английском языке имеет значение «aquamarine».

Алмаз. Название происходит или от арабского «ал-мас» - твердейший или от греческого «адамас» - непреодолимый, несокрушимый. На английский язык переводится как «diamond». На казахский язык переводится как «алмас».

Бирюза. Название происходит от персидского «фероза» или «пируз» - победа, победитель. Английским эквивалентом этого термина будет «turquoise». Казахское название камня идентично русскому.

Бриллиант. Название от французского «brilliant» - сверкающий. В английском языке имеет схожее значение «brilliant». На казахский язык переводится как «бриллиант».

Жемчуг. Русское название предположительно происходит от китайского «чжень-чжу» через «зеньчуг». На английский язык переводится как «pearls». Казахское название «меруерт».

Изумруд. Название предположительно происходит от персидско-арабского «зуммуруд». Английское название этого термина будет «emerald». На казахский язык переводится как «асылтас».

Кварцит. Впервые упомянут Теофрастом («кристаллос»), затем Плинием («кристаллус»), считавшими кварц окаменевшим льдом. Происхождение слова «кварц» не ясно, возможно от вендского «twardy» - твердый или немецкого «querklufferz, querez» - руда секущих жил. Английским эквивалентом этого термина будет «quartzite». На казахский язык переводится как «кварцит».

Лазурит. Назван по ярко-синему цвету и, видимо, от арабского слова «азул»- небо, синева. Название это появилось во времена средневековья, в древности камень называли сапфиром. Казахским эквивалентом этого термина будет «лазурит». На английский язык переводится как «lasurite».

Малахит. Название производят от греческого «малахе» мальва.(Любопытно, что Плиний описывает зеленый камень «molochites»). На английский язык этот термин переводится как «malachite». Казахским эквивалентом этого термина будет «малахит».

Нефрит. В русский язык термин «нефрит» пришел с греческого языка «нефрос» - почка. В русской литературе этим термином нефрит и жадеит, в английской литературе общим названием и сейчас служит жад. Казахским эквивалентом этого слова будет «нефрит». На английский язык переводится как «nephrite».

Обсидиан. Название получил по имени римлянина Обсиана («lapis Obsianus»), привезшего камень в Рим из Эфиопии. Эквивалентом этого термина в казахском языке будет «обсидиан». На английский язык переводится как «obsidian».

Опал. Название предположительно происходит от латинского «opalus» или санскритского «upala», что означает драгоценный камень. На английский язык переводится как «opal, hyalite». Казахским эквивалентом этого термина будет «опал».

Рубин. Назван от латинского «ruber» - красный. Английским эквивалентом этого термина будет «ruby». На казахский язык переводится как «лағыл».

Родонит. В русский язык термин «родонит» пришел с греческого языка «родон» - роза. Английский эквивалент этого термина будет «rhodonite». Казахский перевод идентичен русскому.

Серпентин. Назван от латинского «serpens» - змея (по сходству цвета и рисунка некоторых серпентинов с кожей змеи). На казахский язык переводится как «серпентин». Английским эквивалентом этого термина будет «serpentine».

Смитсонит. Назван по фамилии Д. Смитсона, основателя одного из известных минералогических музеев мира (Смитсоновский институт в Вашингтоне, США). Эквивалентом этого термина в казахском языке будет «смитсонит». На английский язык переводится как «smithsonite».

Яшма. Этот термин, видимо, имеет сложное происхождение, так как есть аналоги: греческое – «яспис», древнееврейское «яшпей», персидское – «яшм» и др. Английским эквивалентом этого термина будет «jasper». На казахский язык переводится как «яшма».

Подводя итоги нашей работы и анализа, предложенного в ней, считаем необходимым отметить, что в данной работе была изучена геммологическая терминология в трех исследуемых языках. Изучив в полной мере теоретическую базу исследования и указанные во введении методы исследования, была выявлена связь между древностью происхождения геммологических терминов.

В результате мы пришли к выводу, что этимология геммологических терминов основывается на закономерных звуковых и морфологических изменениях слов в процессе эволюции языка, учитывая регулярные переходы одних типов лексического значения слова в другие. Выясняя происхождение слов мы учли данные и других наук - истории, археологии, этнографии. Для перевода некоторых наименований драгоценных и поделочных камней был использован перевод, употребляемый в разговорной/бытовой речи казахского народа. При переводе наименований драгоценных и поделочных камней удалось выявить, идентичность в звучании терминов на казахском и русском языках, то есть заимствование названия казахского термина из русского языка. Сопоставительный анализ имеет очень большое значение в теории и практике перевода, так как

довольно часто переводчик сталкивается с сопоставительным анализом в своей работе. Для полной реализации сравнительного аспекта работы необходим подробный анализ системы английской, русской и казахской геммологической терминологии на основе работы с литературными текстами, сопоставления переводов с русского на английский, казахский и, наоборот, с английского на русский и казахский языки.

Список использованной литературы

1. Дэна Дж. Д., Дэна Э.С., Фрондель К. Система минералогии. Т.3. Минералы кремнезема. М., Мир, 1966 г. 430 с.
2. Ферсман А.Е. Рассказы о самоцветах. Л., Лениздат. 1954г. 227 с.
3. Ферсман А.Е. Из истории культуры камня в России. М., Изд-во АН СССР, 1946 г.
4. Бордон В.Е. Камни: мистика и реальность. Минск. Наука и техника 1985 г.
5. Бурцев А.К., Гуськова Т.Е. Драгоценные камни. М., 1992 г.
6. Краткий терминологический словарь по ископаемым энергетическим ресурсам (англо-французко-немецко-испанко-русский). Под ред. Н.П. Лаверева, А.С. Астахова, И.В. Высоцкого, М.С. Моделевского – М.: Недра, 1985 г. – 223 с.

*Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna,
Tver state university, PhD student, Department of theology,
Bogatyreva Olga Pavlovna, Tver state university
Associate professor, candidate of sciences in linguistics,
Modern languages chair,
Bogatyrev Andrey Anatoljevich, Tver state university
Professor, higher doctorate in linguistics, Pedagogical faculty*

Emotionally aggressive and ‘vulnerative’ text rhetorics uncovered in the light of interpretative expertology

Abstract: This paper is the study of the style of expert opinion as a text built on the junction of genres and formats of business and scientific, institutional and interpersonal communication. A case study was conducted, emotionally aggressive and ‘vulnerative’ (that is – injurious) rhetorical text production and processing program elicited in the light of interpretative expertizing, labour psychology and ethics of professional communication.

Keywords: interpretive expertise, stylistics; conflictology, professional ethics; labour psychology.

*Тихомирова Анастасия Владимировна,
Тверской государственный университет,
аспирант кафедры теологии, педагогический факультет,
Богатырёва Ольга Павловна,
Тверской государственный университет,
Кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
естественных факультетов,
Богатырёв Андрей Анатольевич,
Тверской государственный университет,
Доктор филологических наук, профессор, педагогический факультет*

Агрессивный/вульнеративный текст в свете интерпретационной экспертологии

Аннотация: В статье на основе анализа кейса исследуется стиль экспертного заключения как текста, выстраиваемого на стыке жанров и форматов делового и научного, институционального и межличностного общения. Эмоционально-агрессивная и вульнеративная (направленная на причинение боли адресату) авторская риторическая программа текстопостроения рассматривается

в свете интерпретационной экспертологии, психологии труда и этики профессионального общения.

Ключевые слова: интерпретационная экспертология, стилистика; конфликтология, профессиональная этика; психология труда.

Разработка нормативной поэтики и стилистики научной коммуникации (как разновидности делового общения) включает в себя (наряду с теорией, историей, типологией, классификацией и характерологией входящих в нее жанров и требований к стилю) и такие *прикладные аспекты*, как стилистический, критический и интерпретационный анализ научных текстов и текстов экспертного заключений в области оценки научных разработок, публикаций, проектов, а также профессиографическое и психографическое описание языковой / коммуникативной личности эксперта. Одному из частных дискуссионных фокусов нормативного описания и экспертного критического анализа принадлежит вопрос об установлении должного баланса персонализированности и деперсонализированности стиля экспертного заключения. Этот достаточно традиционный для поэтики и стилистики научной коммуникации вопрос о соотношении двух означенных противоположных тенденций в научно-деловой коммуникации [cf. 2; 15 etc.] рассматривается в свете актуальной установки на модернизацию / оптимизацию стандарта разработки экспертных заключений по заявкам на осуществление научно-исследовательских проектов. Речь идет о тенденции к оптимизации экспертной деятельности научных фондов на основе более широкого привлечения труда научных работников в рассмотрении и оценке конкурсных научно-исследовательских проектов в России. Рассматривается и анализируется кейс – пограничный случай эмоционально-агрессивного / вульнеративного стиля в текстопорождении экспертного заключения.

Исходные предпосылки и инструментарий исследования

Коммуникация продуцента экспертного заключения и реципиента в лице коллектива авторов заявки рассматривается в русле общего *адресатоцентрического* подхода к исследованию, анализу и описанию текстовой коммуникации [cf. 25; 43etc.]. В этой связи авторам статьи представляется необходимым остановиться на постулируемой категории вульнеративности (от латинского глагола *vulnerare* – наносить рану; повреждать; уязвлять [10, 1094]) и понятии *болевого порога* в рецепции эмоционально-агрессивного (не любого неблагоприятного) экспертного заключения, рассматриваемого в контексте типологического и характерологического анализа стилевых черт и в целом авторской риторико-герменевтической программы текста, его соответствия требованиям жанра и стиля. Соответственно, текстовая коммуникация рассматривается как потенциально вызывающая *болезненную реакцию*, основанную на пересечении / превышении порогов чувствительности, эмоциональной аффицированности [cf. 12, 165], приемлемости, жанрово обусловленной целесообразности, межличностного конфликта. (Понятие толерантности здесь представляется слишком общим, расплывчатым и в то же

время указывающим на (недостижимую) подконтрольность реакции). Разумеется, данный фокус исследования является одним из многих возможных в стилистике деловой и научной речи. Прослеживается связь между вulnerable эффектом рецепции текста заключения и выстраиваемым в актах интерпретации образом его продуцента.

Отметим, что *категория болевого порога* в текстовой коммуникации (хотя и может казаться интуитивно ясной) не относится к устоявшимся и традиционным в филологии. В защиту выделения одной можно привести аргумент о несводимости концепта болевого порога к категории приемлемости (англ. acceptability) как преимущественно ориентированной на (недостижимое в данном случае) игнорирование сообщения и его послания [32]. Обостренное восприятие авторского послания обусловлено «затронутостью» реципиента, переживанием нравственного страдания, основанного с одной стороны на воспитанных в культуре чувствах, основополагающих аксиологических представлениях, самооценке реципиента, а с другой – на определенных принятых (хотя и не всегда документально зафиксированных) стандартах деловой и профессиональной коммуникации. Мы остановимся на частном случае эмоционально-агрессивного текста экспертного заключения, рассматриваемого в свете выявления филологических корреляций и коррелятов эмоционально-агрессивного стиля и vulnerableности текста.

Предметный образец агрессивного текстопостроения рассматривается в контексте не жестко фиксированного представления о жанровой норме, находящейся в состоянии «перезагрузки». Понятие жанрового и стилистического стандарта принадлежит сфере коммуникативной культуры. Забегая вперед, отметим, что дегуманизация научно-делового общения прослеживается не только в виде тенденции к максимальной деперсонализации стиля общения [cf. 2, 114; 24, 148], но и в виде тенденции к гипертрофированной персонализации, сопровождаемой проявлениями эмоциональной речевой (вербальной) агрессии [cf. 4; 28; 29; 30]. Маркеры авторской установки на осуществление агрессии выявляются как в свете связанных с реконструкцией образов продуцента и реципиента текста интерпретационных процедур, так и в свете контрастного сравнения стилей стимульного текста заявки и реактивного текста экспертного заключения.

Интерпретационный подход подразумевает не только филологическое оперирование лексическими, синтаксическими, интонационными и прочими средствами текстообразования, но и оперирование смыслами и метасмыслами (смыслами смыслов и мета-коммуникативными смыслами) текста как основного коммуникативного образования, включающего риторическую и герменевтическую составляющие [cf. 8, 4, 18etc.]. Интерпретационный подход в экспертизе текста экспертного заключения в целом и в частности обусловлен решением следующих задач:

(1) осуществление рефлексии над традицией и культурой жанров и стилей текстопроизводства;

(2) восстановление / реконструкция речевого/коммуникативного портрета продуцент а текста в условиях анонимного авторства;

(3) определение меры соответствия речевого произведения формату научной коммуникации, жанровому и стилевому стандарту делового документа.

Одной из ключевых в стилистике научной коммуникации является категория персонализированности / деперсонализированности авторского дискурса («письма»). Категория персональности может быть отнесена к потенциально измеримым вариативным переменным научного стиля [2; 15]. На наш взгляд, важными филологическими конструктами, способствующими осмыслению ее проявлений в научной коммуникации, являются *открытость* и *диалогизм*. Должен ли ученый представить в своем тексте глас надличной истины в максимально объективистском освещении, понимаемом как нарочито безличный (и при этом отвечающий абсолютному «мы») стиль утверждений или же он должен изначально ясно обозначить свою исходную пре-диспозицию, открытую наблюдению *прежде всего* не в некоторых конечных заключениях, а в основополагающих для высказываемой точки зрения основаниях, допущениях, правилах и процедурах порождения выводного знания, суждений, оценок и пр. – вопрос по сей день дискуссионный в отечественной традиции научного текстопроизводства. Мы (в значении «мы» деминутивного) готовы квалифицировать второй из означенных стиль научного дискурса как открытый, диалогичный, партнерский, и в силу действия указанных характеристик – ответственный.

Происходит ли «открытость», как и требование открытости из самой природы диалога или же она является некоторым естественным, неотчуждаемым и непередаваемым индивидуальным свойством характера человека – вопрос, ожидающий своего исследователя. В настоящем случае мы понимаем *открытость для диалога* как одно из профессионально-важных коммуникативных качеств ученого-исследователя и ученого-эксперта. В первую очередь речь здесь может идти об *эксплицированности* логической конструкции экспертного заключения, позволяющей проследить основания, механизмы и процедуры анализа и оценивания конкурсного проекта и принятия решения. Соответственно **предметом** рефлексии будет выступать авторский стиль эксперта, а **объектом** описания – текст как основная единица межличностной коммуникации. Отмеченная В.В. Богдановым имманентная письменному текстовому общению *эндофоричность* текстовой организации как нельзя более отвечает ситуации общения с продуцентом, выступающим в роли автора 'incognito'. Эндофоричностью исследователь называет обусловленную риторической обработкой текста его «формальную и содержательную автономность» [7, 3]. В этой связи возрастает значимость внутритекстовых опор в интерпретации авторского сообщения и послания. Отметим, что узко трактуемый *план сообщения* включает в себя объективное содержание (в данном случае служебного) текстового документа, в то время как *план послания* принадлежит сфере текстовых риторических установок и субъективной рецепции текста в стихии межличностного общения.

Понимание текста экспертного заключения исследователем связано с *построением образа пишущего* как источника оценки и приговора для профессиональной *деятельности исследователя*, разумеется, отличающейся высокой личностной значимостью для авторов заявки. В контексте некоторого нового синтеза образа эксперта как ученого и делопроизводителя представляет интерес исследование инженерных и стилиметрических оснований этого синтеза, потенциально позволяющего снять антагонизмы двух (в стереотипных представлениях массового и корпоративного сознания и соответствующих риторических контекстах – нередко взаимно враждебных) профессиональных идентификаций автора экспертного заключения.

Наряду с традиционным/классическим аппаратом стилистического анализа текста в филологический инструментарий интерпретации входит выделение страты *пугнативной лексики* в языке («пугнативных» номинативных средств языка, означающих физическое конфликтное столкновение, отмеченное деструктивными действиями, эмоциональным возбуждением, грубостью и ненавистью [5; 34]). Кроме того, при анализе текста используются достаточно традиционные световая и акустическая интерпретационные метафоры; особое внимание уделяется фактору и маркерам *персональной направленности* дискурса рецензента-эксперта.

Акустическая интерпретационная метафора позволяет полнее и глубже охарактеризовать стилистическую тональность документа. В частности, в рассматриваемом случае автор экспертного заключения включает в набор используемых текстовых средств риторического собеседника драматичный динамический переход от приглушенного выражения неудовольствия от чтения документации по научному проекту в режиме *mezzo-piano* («Абсурд какой-то...») к *forte* и *fortissimo*, когда переходит к употреблению пугнативной лексики. В свете акустической интерпретационной метафоры подобный переход равносителен *повышению голоса* на собеседника. Так, в этикетке интернет-общения в ответ на послание заглавными буквами стандартной является словесная реакция «Не кричите здесь».

Обращение к традиционной световой метафоре позволяет различать в содержании документа три интерпретационных сектора риторико-герменевтической организации текста – (0) непроницаемый (англ. *opaque*), (1) сумрачный (англ. *obscure*), (2) светлый (англ. *distinct*). В общем случае: эмоционально-оценочные суждения личного характера научный оппонент держит при себе (уровень 0); методики, результаты и выводы располагаются в светлой зоне (2), искомая полнота знаний об исследуемом объекте «мерцает» (уровень 1). Предполагается, что в случае девиантного текстопроизводства происходит перераспределение в наполнении и освещении означенных сфер.

Следует отметить, что в оправданных нормой научного общения предметных образцах научного дискурса *авторитарность частного мнения ученого* не возводится в некий непререкаемый абсолюте для всех [cf. 15, 97]. Напротив, она ограничена рамками использованного подхода, метода, рассматриваемой модели объекта как одной среди множества возможных

конкурирующих моделей, и, как правило, модели неокончательной, требующей развития, корректировки и усовершенствования. Готовность ученого к восприятию объекта познания как противоречиво устроенного предполагает его толерантное отношение к альтернативным моделям объекта, готовность к рассмотрению нетождественных (даже взаимно-отрицающих) теоретических моделей одного объекта как, например, связанных отношениями дополнительности либо генетическими отношениями. Предполагается, что мнение ученого поддерживается *объективной* практической конкурентоспособностью разрабатываемой им научной модели.

Отметим также, что научный автор стремится предусмотреть *реакцию читателя* на порождаемый им текст [15, 90]. Понятие *эффективного* научного общения непременно включает в себя (творческий, конструктивный) *диалог автора и читателя* [cf. 15, 91]. Описывая принципы диалогичности научного текста, исследователь К.Б. Свойкин отмечает, что успешная организация научной коммуникации предполагает системную адресованность высказывания (текста), результирующую в *доступности* смыслов автора для интерпретации адресата [21, 33]. Заметим в этой связи, что *непрозрачность* (англ. *opaqueness*) как проявление низкого качества научной коммуникации может быть обусловлено как непомерно высоким уровнем деперсонализации дискурса, так и гипертрофированной персонализацией дискурса.

Тема креолизации, «прививки» одних (донорских) жанров (научного) дискурса к другим (бюрократическим) имеет место и в контексте большой науки – так, например, Поль Рикёр проповедует прививку герменевтики к феноменологии, семиотическим исследованиям и пр. [20, 36]. Возможно, распространенный в СМИ России в начале 2014 года призыв привлечь к проведению экспертизы научных заявок «ученых, а не чиновников» отчасти является данью риторике. Тем не менее, обозначенная общественная задача представляется ясной – сделать экспертизу более объективной и одновременно – более *интерсубъективной* (внятной / открытой / убедительной / диалогичной / прямой и нелицеприятной по принципиальным вопросам, но толерантной в отношении человека). Возможно, имелось в виду включение в набор компетентностей представителей бюрократического аппарата научных фондов более широкой осведомленности о современном состоянии явлений и процессов в мировой и отечественной науке, но одновременно был дан старт более широкому процессу. Мы рассматриваем задачу *синтеза компетентностей* как жанровую и стилистическую, согласно которой монизм бюрократического дискурса должен быть уравновешен диалогизмом научного дискурса, в том числе в его конфронтационном, полемическом варианте.¹

Новый синтез стиля и жанра принадлежит сфере *культуры профессиональной коммуникации*. Культура трактуется здесь как своего рода дно и основа для всякого языка и текста, заключающая в себе цель языкотворчества,

¹ Примечание 1. В итоге конкурсного отбора заявок 2014 года в РФ тысячи заявок на поддержку НИР были отклонены.

текстопроизводства, коммуникации и определяющая характер информационного обмена. Профессиональная культура, хотя и является лишь частью и контрабалансом в системе большой культуры и системе жанров коммуникации, также стремится к реализации (специальных) целей и ценностей, которые могут вступать в противоречие с жанрами текстопроизводства, целями и ценностями *иных* профессиональных культур, позиций в деятельности. Противоречия между различными профессионально и культурно обусловленными детерминантами деятельности продуцента текста (пишущего) обуславливают явление интерференции стилей, жанров, профессиональных позиций и точек зрения, властных притязаний. При этом основной формой становления новой коммуникативной культуры выступает текст.

Текст с точки зрения инструкционистической модели представляет собой организованное пространство коммуникации, содержащее указания (англ. instruction) на способ работы с ним. Полагаем правомерным допустить, что разработанные М.П. Котюровой и Е.А. Баженовой представления об образе автора научного текста соответствуют инструкционистской модели текста и текстового общения [15]. Вместе с тем, представление о человеческой и профессиональной составляющей в текстопроизводстве может получить дальнейшую разработку за счет углубления *герменевтической* и *психодиагностической* [cf. 3] перспективы стилистического анализа (научного) текста. В общем случае мы готовы опереться на контрастные противопоставления стилиевых черт бюрократического и научного дискурсов [24], а также отследить некоторые девиантные стилиевые проявления в тексте экспертного заключения. В основу атрибуции профессионально маркированных стилей могут быть положены (а) установка реципиента текста на *индивидуацию* как связанную с жанроопределением технику понимания текста [8; 6]; (b) соответствующая «память жанра» номинативных единиц языка, дискурса как специфического способа говорения о мире и текста; (c) стилиевая маркированность сегментов текста экспертного заключения; (d) узнаваемость жанрово маркированных риторических клише из дискурсивных практик ученого (или бюрократа).

Исследователи М.П. Котюрова и Е.А. Баженова выделяют три группы средств адресации (композиционно-ориентирующие; ранжирующие информацию по важности и мыслительно-активизирующие) и описывают ряд типичных маркеров, отвечающих преимущественным образом за структуризацию излагаемого ученым контента и экспликацию риторической конструкции научного текста [cf. 15, 91-97]. Заметим, что выделенные исследователями маркеры и группы маркеров имеют смысл в стихии научного текстопроизводства, репрезентативны и частотны в научном тексте, обладают вполне определенной и весомой объяснительной силой, раскрывают риторическую стратегию пишущего. Тем не менее, выделение и описание означенной группы текстовых маркеров как отвечающей за «адресованность» *научного текста* и одновременно *адресованность* «*в тексте*» не исключает более широкой и углубленной трактовки характера взаимодействия автора текста и его читателя. Полагаем, что адресованность (научного или иного) текста обусловлена не только инструкцией по ориентации в

документе и некоторым *универсального плана* управлением вниманием и выделением ключевой информации, но и опорой на характер, ценностные ориентации, ансамбль ожиданий и когнитивную базу конкретной аудитории реципиентов текста. В этой связи мы предлагаем различать адресованность двоякого рода:

(1) адресованность текста «чему-то» (вниманию, воображению, рассудку, логическому анализу, некоторой типичной ситуации в жизнедеятельности, событию, переживанию, деятельности, принятию решения);

(2) адресованность текста «кому-то» (отдельному человеку, сообществу, поколению людей, некоторой части человечества).

Адресованность текста получателю (реципиенту) предполагает определенное отображение в тексте физиогномии читателя / интерпретатора², некоторых ключевых и сопутствующих им более или значимых черт личности воспринимающего текст как сообщение и как послание. Адресат может учитываться в выборе средств и стратегии общения.³ Такой, в идейной основе своей диалогический подход мы можем здесь назвать **адресато-ориентированным** [cf. 42; 43]. Данный подход включает в себя признание правомерности герменевтического эффекта Матфея⁴ – у одного круга реципиентов приумножается то, что у других кругов отнимается.

Но также адресат может не только *учитываться* в авторской программе текстопостроения, но и *формироваться самим текстом*⁵. Такой подход в отношении адресата мы можем назвать **адресато-формирующим**.⁶ Эти две нетождественные стратегии риторической организации (или риторической обработки) текста не являются антагонистическими. Скорее, оба этих подхода (адресато-ориентированный и адресато-формирующий) сосуществуют в авторской программе текстопостроения и каждый раз взаимно дополняют друг друга в той или иной мере и пропорции. Вместе с тем мы считаем необходимым заключить также о *перевыражении образа автора (научного или иного) текста в формируемом текстом образе адресата*. Полагаем, что включение данного риторического компонента в анализ образа автора текста способствует более полной и точной реконструкции образа продуцента текста (и как риторического конструкта и как конкретного индивида, живого человека мыслящего, чувствующего, понимающего, высказывающегося, действующего). Понимание

² Христос говорит ученикам притчами и не иначе не для лучшей *структуризации* дискурсивного материала, а для формирования и поддержания *основополагающих интерпретационных установок* слушающих [Матф.13:9-14].

³ [cf. Евр.5:12-14]. *Все ссылки на Священное Писание по изданию Московской Патриархии [1].

⁴ Cf. «И, приступив, ученики сказали Ему: для чего притчами говоришь им? Он сказал им в ответ: для того, что вам дано знать тайны Царствия Небесного, а им не дано, ибо кто имеет, тому дано будет и приумножится, а кто не имеет, у того отнимется и то, что имеет; потому говорю им притчами, что они видя не видят, и слыша не слышат, и не понимают» [Матф.13:10-13].

⁵ Cf. Послание апостола Павла к Галатам [Гал. 3: 27-28].

⁶ Возможно, в предельном приближении содержание обучения для занятий по литературе и литературному чтению заключается в формировании личности читателя как *сплава* интерпретационных готовностей и нравственной ориентации человека общественного.

включает в себя мысленную реконструкцию / восстановление ситуации мыслящего и действующего при написании текста, на основе опредмеченных в тексте манифестаций, маркеров чужого сознания. В свою очередь *интерпретация образа адресата в тексте* также состоит в зависимости от герменевтических детерминант и риторических доминант перевыраженного в нем образа автора сообщения, послания.

Закономерность межличностного общения представляется нам таковой, что каждый из общающихся так или иначе перевыражается в каждом, что позволяет выявлять ключевые predispositions говорящего / общающегося в отношении объекта и предмета общения, а также *значимого другого* как партнера по общению. Требование соответствия между образами автора в образе читателя и образа читателя образу автора принадлежит к основополагающим требованиям поэтики межличностной коммуникации. Отсюда проистекает в частности широко известное требование соответствия образа жизни учителя и проповедника проповедуемым принципам - "Preacher, practice what You preach!". Нарушение ожидаемого соответствия способно дискредитировать образ автора делового документа, образ ученого, представляемой им организации. Источником коммуникативного провала для продуцента текста, а также *вulnerativного* эффекта для реципиента может выступать как недобросовестность в соблюдении требований и жанровых стандартов (необоснованность выводов, претензий, заключений, рекомендаций), деструктивная интерференция / конфликт креолизуемых жанров, стилевое несоответствие жанру, так и дисбаланс, *неадекватный синтез образов пишущего и читающего в тексте*, отправителя и адресата сообщения.

Анализ предметного образца экспертного заключения

В качестве предметного образца для филологического анализа и интерпретации нами выбран текст экспертного заключения, отличающийся повышенным профилем персонализации и рядом примечательных стилевых черт эмоциогенного и эмотивного характера. Все приводимые в статье выдержки из текста – подлинные. Текст исследуется в свете категорий агрессивности, *vulnerativности*, приемлемости, стандарта научной и деловой коммуникации, а также (по необходимости) эмоционального интеллекта.

Человек живет в мире чувств и страстей, переживаний, эмоциональных состояний, перепадов настроения. Эмоциями, чувствами, переживаниями, эмотивными импульсами пронизан его текст [cf. 13; 17; 6,156-164.]. Эмоции проявляются в тексте в той или иной мере, пропорции, в той или иной модальности (e.g. рефлексивной или импульсивной). Исследователь В.В. Жура называет исходную эмоциональную диспозицию продуцента текста *эмоциональным дейксисом* субъекта речи [11, 8]. В рассматриваемом случае эмоциональная диспозиция продуцента экспертного заключения выступает альфой и омегой риторической программы. Предлагаемый проект эксперта «пугает», количество запланированных (и большей частью уже просроченных)

командировок «зашкаливает», тематика «шокирует» [19]. Впрочем, обиженный и гневный тон писателя заключения отчасти вознаграждается широко продемонстрированным стремлением задеть, *уязвить* мыслящего иначе ученого: «А гуманистическая парадигма образования включает ценностно-деятельностный и герменевтические подходы. Просто абсурд какой-то» [19]. Заметим, что согласно И.В. Арнольд, научная информация должна отражать интеллектуальную деятельность, а стиль изложения отличаться логичностью, объективностью, даже безличностью, последовательным и систематическим изложением, аргументированным опровержением научных концепций и теорий [2, 114]. Увы, алгоритм рассуждения продуцента оказывается в затемненном секторе изложения, тогда как эмоциональные выводы представлены на его яркой стороне. Между тем даже комический герой Чеховского рассказа «Письмо ученому соседу» пытается показать, в чем с его точки зрения состоит абсурдность критикуемого утверждения, но не эксперт, принимающий свои *выводы для себя за доказательства для другого*. Критика содержания заявки осуществляется экспертом в *ригидном ключе*: атака на авторские понятия ведется на основе чуждых им контекстов; конструктивный потенциал собственного научного аппарата проекта авторов заявки отвергается в принципе (см. в этой связи типологию стилей научной полемики [23, 56]).

Желание эксперта задеть самолюбие воображаемого врага с позиций *чуждого* для критикуемого, но *своего* для критика (и, надеемся, имеющего отношение к трудам Д. Гоулмена) научного контекста, тренда весьма характерно для текста всего экспертного заключения: «В частности, автор заявки использует термин "духовно-интеллектуальная сфера". В мировой педагогической науке существует термин "эмоциольный интеллект"(sic!), но об этом автор, судя по заявке⁷ (sic!)⁸, не знает». Данное утверждение, намекающее на некоторые предварительно взятые на себя авторами проекта обязательства перед рецензентом цитировать чьи-то *чужие* труды, является рискованным и в

⁷ Заявка 14-28-00230 представлена по арт-педагогике [18]. Разумеется, авторы заявки не преуспели в стремлении угадать единственный во мнении эксперта научный тренд в мировой педагогической науке. Научная проблема эмоционального интеллекта – психологическая, затем – психолого-педагогическая. Равно как известное с 19-го века понятие эмпатии, понятие эмоционального интеллекта сложно назвать абсолютно общепризнанным в научном сообществе, обладающим бесспорной объяснительной силой и толкуемым однозначно (e.g. [37, 370; 45, 201]). Один из недостатков этого понятия заключается в его этической нейтральности, аксиологической автономности в отношении к социально приемлемым или неприемлемым целям индивида. Включение оногo в ценностно-ориентированные педагогические программы воспитания и подготовки кадров педагогически оправдано. Вызывают сомнение основания для атаки эксперта на разработку подобных программ при опоре на национальные ценностные ориентиры...

⁸ Коррозия языка (один из признаков недобросовестной экспертизы [24]) вполне отвечает теории эмоциональной речи как деструкции логосических порядков по выражению Ю.А. Сорокина [cf. 17, 133]. Имеют место также неединичные неточности и алогизмы. E.g. «Поражают и оценки автора проекта результатов работы западных ученых. В частности, Вальдорфская педагогика, оказывается, направлена на воспитание и обучение обездоленных детей». Эксперт почему-то называет направленность на воспитание и обучение *результатом работы ученых*. Поистине сила эмоций разрушительна.

следующем отношении: «Рецензент обязан давать объективную и аргументированную оценку изложенным результатам исследования. *Персональная критика автора неприемлема*» [14]. Избранный рецензентом метод 'non habet' для доказательства чужого незнания не представляется абсолютно надежным. Продуцент текста заключения демонстрирует *презумпцию виновности* в отношении авторов заявки, агрессивно выдвигает на первый план свои реальные или надуманные ментальные и *аффективные состояния* (интеллектуального затруднения, раздражения, негодования) в отсутствие достаточно убедительно *представленных* реципиенту логических оснований для критики.

Подчеркнем, что научный автор стремится предусмотреть реакцию читателя на порождаемый им текст [15, 90]. Понятие *эффективного* научного общения непременно включает в себя (творческий) *диалог автора и читателя* [15, 91]. В рассматриваемом случае имеет место гневная отповедь вместо объективного анализа недостатков, которые нуждаются в выявлении. Продуцент располагает всеми возможностями для того, чтобы опровергать неприемлемую для себя точку зрения на поле логической аргументации. (E.g. «Нам представляется излишне категоричным суждение авторов заявки о концептуальных основаниях работ представителей западной психологической мысли, поскольку известные западноевропейские психологи основывают свои исследования на принципах православного мировоззрения и соборности»^{*}). Увы, в рассматриваемом случае эксперт-ученый предпочитает разворачивать свои возражения в совершенно иной плоскости – эмоционально-оценочной. Наблюдается стремление компенсировать дефицит аргументов *ad rem* стратегией оценки качества представленного проекта работ по принципу *ad hominem*. При этом конструкция обоснования несогласия эксперта с авторами заявки характеризуется персональными выпадами.

Продуцент экспертного заключения ищет непременно сильных выражений, гипербол, риторических градаций, амплификаций: «И более того, автор проекта, что называется, пригвоздил (sic!) бедных (sic!) западных ученых⁹, заявив (sic!), что они исключительно эгоистически относятся (sic!) к педагогическому призванию¹⁰; «Можно ли в науке так бросаться словами, я бы даже сказала, каскадом слов. Антинаучная небрежность и безответственность»¹¹. (Представлена

⁹ Очевидно, в данном случае речь идет не о тривиальном следовании метафорике театра регулярных военных действий на карте местности в духе концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона [16, 27etc.], а о совершении некоторого брутального насильственного действия в духе изуверских попыток и казней. Данный образ соответствует коммуникативному ходу в осуществлении «коррекции ценностей» [12, 110, 38] реципиента текста и вносит вклад в формирование крайне непривлекательного образа адресата [19].

¹⁰ Увы, в тексте заявки столь сильное заявление не содержится. Представленная интерпретация данных, видимо, есть результат исключительного ноу-хау эксперта.

¹¹ Как убедительно показывает текст экспертного заключения, точка – наиболее известный и универсальный знак пунктуации для выражения удивления, сомнения, обозначения восклицаний возмущения и несогласия в мировой науке. И всё же заметим, что «абсурд какой-то» с отточием выражает грустные мысли, а с восклицательным знаком – гнев на

свидетельствующая о риторической обработке текста и рассчитанная на впечатление типичная рафинированная риторическая градация. Реципиенту предлагается допустить, что бросаться каскадами – большее преступление, чем бросаться словами.). «Возможно, разрабатываемый руководителем проекта ... способ решения – один из многих эффективных подходов. Но чтобы идти в этом направлении, ее автору необходимо набраться знаний, стать научным работником, а не артистом, и относиться к каждому слову ответственно» [19]. Исследователь Ю.А. Щербинина относит к маркерам речевой агрессии среди прочего излишнее проявление повелительно-покровительственного отношения, напоминание человеку о возрастном и статусном неравенстве [28]. Вероятно, автор заявки должен увидеть в зеркале «артиста», безответственного болтуна и... – преступника. И наконец, эмоционально-агрессивная риторическая программа текста, построенная на несоразмерности имеющегося стимула последовавшей словесной реакции и изобретении *вольных гипербола* четко фиксируется на пике градации аккузативной интенции – «А желание посетить все на свете конференции – это что такое?» [19].¹²

Представляется, что воинственная интенция продуцента направлена на адресата с установкой шокировать, травмировать, оказать эмоциональный прессинг. Недоброжелательное, мизантропическое отношение эксперта к *авторам* заявки проявляется в применении таких описанных еще в 1938 году Карелом Чапеком приемов недобросовестной публицистической полемики, как 'despicere'¹³, 'caput canis', 'imago' (англ. 'strawman fallacy') etc. [26], способствующих искажению представлений о продуцентах заявки и / или провоцирующие «флейм» (англ. flame) – полемику, не имеющую прямого отношения к сути события деловой коммуникации (e.g. покушение на европейских ученых – см. выше). Полагаем, ничто из означенного не может быть отнесено к жанрово обусловленным задачам делового научного текстопроизводства. Не представляется возможным оправдать данные коммуникативные действия и в терминах эмоционального интеллекта, поскольку оный предполагает весомую долю *самоконтроля* и мотивированности предпринимаемых индивидом действий [cf. 35, 8; 9, 10; 41, xi]. И в стихии общественного мнения эмоциональная агрессия противостоит элементарной воспитанности. Согласно опросу, посвященному современным представлениям пользователей интернета о хороших манерах, 31% (75 человек из 240) опрошенных выбрали из четырех альтернатив «умение

головой присутствующих. Корректная расстановка знаков препинания и прописных букв могла бы сделать этот текст более наглядным пособием по крику и эмоциональной агрессии, но в целом достаточно того, что представлено.

¹² В этом вопросе звучит нечто патриархально бюрократическое и в то же время трогательно архетипическое. Cf: «Начальник (укоризненно). Все книгами балуетесь, господин учитель» (М. Себастиан. Пьеса «Безымянная звезда» [22, 3]).

¹³ Cf. «Despicere, или прием первый. Состоит в том, что участник диспута должен дать почувствовать противнику свое интеллектуальное и моральное превосходство, иными словами, дать понять, что противник — человек ограниченный, слабоумный, графоман» [26, 300].

держат под контролем свои слова, эмоции и поступки» и еще 54% (131) включили этот показатель в общий ансамбль требований к человеку с хорошими манерами [27].

Значимым компонентом интерпретации может выступать *мотивационный анализ*. Исследователь агрессивного поведения Л. Берковиц противопоставляет такие цели агрессии, как принуждение другого к изменению своего поведения или отношения (1), стремление к власти и доминированию (2), стремление произвести впечатление (3) [4, 29-31]. Мы исходим и того допущения, что все указанные исследователем типы целей или мотивы агрессивного поведения взаимосвязаны и так или иначе перевыражаются один в другом, но в случае дистантной коммуникации сплав второй и третьей группы мотивов выступает на первый план. Заметим, что в приведенной типологии, увы, не выделяются в особую группу такие цели как *причинение боли* и сродственная ей *демонстрация жестокости*, не непременно без остатка сводимая к демонстрационному артистизму.

Профиль персонализации (и демонстрационности) в стиле рассмотренного экспертного заключения чрезвычайно высок. В тексте экспертного заключения наблюдается концентрация излишней персональной информации, включая указание на пол рецензента, а также научные предпочтения, субъективные состояния и переживания. Продуцент демонстрирует стремление *заставить безответного адресата сопереживать* в неудовольствии по поводу представленного научного проекта, основываясь не столько на рациональных, сколько на эмоциональных аргументах, в презумпции которых лежит коммуникативное *доминирование* продуцента и беспрекословное и бездумное *подчинение* реципиента текста эмоциональным импульсам самопровозглашенного коммуникативного лидера в маске. Продуцент рассматриваемого экспертного заключения настолько образован и тактичен, что готов любезно предложить рабочей группе изменить направление работы (от педагогики к психологии), набор идей и концептуальный аппарат исследования...[cf.19]. Интерпретационный поход к анализу экспертного заключения позволяет воссоздать *портрет коммуникативной личности*, находящей данное коммуникативное поведение приемлемым, нормальным, профессиональным, академичным, культуросообразным.

Как указывает Н.С. Якимова, вербальная агрессия определяется инструментально, как «использование вербальных средств, противоречащих институциональным и ситуативным нормам коммуникации, с целью нанесения вреда или ущерба коммуникативной позиции и самооценке другого лица» [30, 187]. В означенной коммуникативной стратегии отсутствуют такие ценностные ориентиры, как гуманное отношение и уважением к труду другого человека [24]. В условиях гибкости и неясности нормы недобросовестный эксперт сам насаждает стандарты жанрового и стилового соответствия, выдавая неприемлемое за приемлемое, девиацию за норму. В тексте присутствуют маркеры излишней не-необходимой персонализации: указание на гендер пишущего, его эмоциональное состояние, сопровождаемые спорной аргументацией (в том смысле, что авторам следовало бы подать заявку по более близкой эксперту проблематике).

Психологическая и риторическая культура эксперта научного соразмерна поэтике жанров и стилей производимых документов, эпизодов общения с учеными и педагогами. Здесь замыкается круг субъективного и объективного начал в научно-экспертном дискурсе. При креолизации деятельностных позиций ученого и бюрократа возможны различные варианты синтеза, но наилучшим из возможных при этом остается синтез двух (и более) некомпетентностей.

Вульнеративный аспект текста

Полагаем, что понятие эмоционально-агрессивной риторической программы текстопостроения может быть осмыслено не только в терминах болезненного состояния *адресанта*, но и переосмыслено в терминах **вульнеративного текстопостроения** как направленного на причинения урона, страдания, боли *адресату* сообщения / послания (как перлокутивного проявления установки эмоционального агрессора на жестокость). В плане указания на *филологические* коммуникативные источники ранимости адресата в настоящем случае нам достаточно ограничиться указанием на асимметричность тона и рельефно представленной эмоциональной амплитуды текста экспертного заключения в отношении к тексту заявки от коллектива ученых [18; 19]. Вульнеративный аспект авторской риторической программы продуцента направлен не столько на то, чтобы выразить собственное раздражение, сколько на уязвление, нанесение самооценке реципиента наибольшего урона: автор текста анализируемого заключения талантливо преобразует свое неудовольствие в гневный окрик. Продуцент текста экспертного заключения в рассматриваемом случае осуществляет направленное эмоционально-агрессивное, инвективное воздействие на адресата. Стиль текстопостроения отличается вкупе с направленностью на драматичное понижение самооценки адресата использованием градаций, амплификаций, резкими риторическими выходами в низкий регистр, использованием пугнативной лексики в отношении стилистически нейтральных речевых шагов адресата, сворачиванием всех горизонтов рассмотрения представленных авторами проекта положений в одну болевую точку – личного раздражения продуцента. Образ адресата в дискурсе адресанта текста раскрывается в цепи *пейоративных* сравнений и определений. Асимметричный *инвективный* ответ эксперта маркирован вульнеративной (абсурд антинаучная небрежность, безответственность [19]) и площадной *пугнативной* лексикой («пригвоздил»– sic!), способной «пробивать» защитные барьеры личности, вызывать у реципиента фрустрацию, шок, депрессивные состояния.

В интенциональной установке продуцента на преодоление болевого порога (порога ранимости) реципиента и нанесение ему максимального урона прочитывается **инверсия** понятия «эмоционального интеллекта», трактуемого исследователями как готовность к пониманию эмоциональных состояний других людей, их установок, к осуществлению бесконфликтного / безболезненного взаимодействия с другими людьми [31, 3: 4-5]. Теория эмоционального интеллекта в педагогическом и культурном контекстах интерпретации подразумевает прогресс человека в умении контролировать свои эмоции [cf. 36,

74etc.; 38, 37; 40, esp. pp. 88, 89; 100; 33, 108-109etc.], справляться с эмоциями гнева и апатии, равно как и состояниями усталости и раздражения [cf. 44, 3-4], проявлять эмоциональную устойчивость и противостоять импульсивным реакциям даже под прессингом, в жестких условиях и в самых неблагоприятных обстоятельствах [39, 84].

В связи с вышесказанным представляется позволительным прийти к следующему заключению. Конструктивные рекомендации в области профессионального обучения межличностному, деловому, научному общению не достаточно полно и точно отражаются в *количественном* требовании большей или меньшей персонализированности стиля. Необходима более глубокая разработка качественной аксиологической определенности стандартов и регистров современного делового межличностного общения в терминах его «логосического» – концептуального, этического и энергийного человеческого содержания. Но насколько персонализированным должен быть текст короткого экспертного заключения и где пролегает граница между заинтересованным профессиональным отношением и эмоциональной распушенностью / агрессией человека, выступающего в роли эксперта? Если на одном полюсе (полюсе имперсональности) мы сталкиваемся с текстом, едва ли не сгенерированным роботом [24], то на противоположном – с совершенно не необходимой в контексте делового общения компенсаторной эмоциональной агрессией, красноречиво свидетельствующей о демонстрационном типе коммуникативной личности продуцента, балансирующего на грани эмоциональной распушенности. Ни в том, ни в другом случае не наблюдается признаков готовности продуцента к вступлению в *диалогические отношения* с реципиентом. Казалось бы, можно было призвать экспертов к соблюдению золотой середины. Но природа человеческих чувств и переживаний такова, что здесь речь в первую очередь может идти о качестве, а не об амплитуде. Следовательно, будущее стилистики делового и академического общения связано с развитием и широким внедрением стандартов профессиональной этики, основанных на аксиологической рефлексии в деятельности и коммуникации.

Всякая оптимизация сложившихся жанров делового и академического общения сегодня представляет собой амбициозную задачу. В соответствии с жанрово-стилевыми стандартами располагаются / распределяются границы приемлемого и ожидаемого в коммуникации, формируется соответствующая сборка стилевых черт текста в сфере профессионального общения. Но душа стиля принадлежит этической позиции человека, профессионала. Остается надеяться, что в практике производства экспертных заключений научных фондов возобладает *тенденция* к рассмотрению поступающих проектов в ключе подлинного диалогизма, к представлению тщательно взвешенных и рационально аргументированных выводов в свете провозвещенного нового и более высокого синтеза компетентностей ученого аналитика и ответственного и просвещенного чиновника.

Список литературы:

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – М.: Московской Патриархии. – 1032 с.
2. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: Учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1991. – 140 с.
3. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. Модели мира в литературе. - М.: Тривола. – 2000. – 248 с.
4. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
5. Богатырёв А.А., Тихомирова А.В. Пугнативы в беллетристическом тексте // Вестник ТвГУ. Серия: Филология, 2012. – Вып. 1. – С. 115–120. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eprints.tversu.ru/2236/1/>
Вестник_ТвГУ_Серия_Филология_2012_Выпуск_1_С_115-120.pdf
6. Богатырёв А.А. Схемы и форматы индивидуации интенционального начала беллетристического текста: Монография.– Тверь: ТвГУ, 2001.– 197 с.
7. Богданов В.В. Текст и текстовое общение. СПб.: СПГУ, 1993. – 68 с.
8. Богин Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста. Калинин, 1989. – 70 с.
9. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478 с.
10. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. Изд. 2-е. – М.: Русский язык, 1976. – 1096 с.
11. Жура В. В. Эмоциональный дейксис в вербальном поведении английской языковой личности: (На материале англоязычной художественной литературы): Дис. . канд. филол. наук : 10.02.04. – Волгоград, 2000. – 200 с.
12. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 5-е. - М.: ЛКИ, 2008. – 288 с.
13. Кинцель А.В. Эмоциональность текста как основа единства его связности и цельности // Текст: структура и функционирование. – Барнаул, 1997. – Вып.2. – С. 81-87.
14. Кодекс этики научных публикаций // Комитет по этике научных публикаций. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://publicet.org/code/> (25/09/2014).
15. Культура научной речи : текст и его редактирование: учеб. пособие / М.П. Котюрова, Е.А. Баженова. – 2е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта : Наука, 2008. – 280 с.
16. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Пер. с англ. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
17. Пищальникова В. А., Сорокин Ю. А. Введение в психоэтику. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1993. – 211 с.
18. Проект 14-28-00230: <http://grant.rscf.ru/forms?rid=2q5U010JsSTq3i8XpM2cLb00>
19. Результаты экспертизы проекта 14-28-00230: <http://grant.rscf.ru/forms?rid=2q5U010JsSTq3i8XpM2cLb00>

20. Рикёр П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике / Пер. с фр. и вступ. статья И. Вдовиной. – М.: Канон-пресс-Ц; Кучково поле, 2002. – 624 с.
21. Свойкин, К.Б. Диалогика научного текста : курс лекций / К.Б. Свойкин. – Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2006. – 148 с.
22. Себастиан М. Безымянная звезда. Комедия в трех действиях / пер. с рум. И. Константиновского. – [Текст]. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://img0.liveinternet.ru/images/attach/b/3/3622/3622800_BEZUYMYANNAYA_ZVEZDA.doc. (51 с.).
23. Сидорова, И. М. Дискуссия в структуре научного знания / И. М. Сидорова. – Рыбинск: РГАТА, 1998. – 98 с.
24. Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Экспертное заключение versus бессодержательная бюрократическая отписка в свете критической экспертологии // *European science review*. 2014. № 5-6. – С. 146-151.
25. Тихомирова А.В., Богатырёва О.П. Адресатоцентризм современного лингводидактического текстообразования и коммуникабельность учебного текста // Мат-лы конференции ФГАОУ АПК и ППРО II Международная научно-практическая конференция «Аксиологический аспект содержания непрерывного иноязычного образования: проблемы и решения». 31 января – 2 февраля 2013 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://apkpro.ru/images/conference/_feb2013.zip
26. Чапек К. Двенадцать приемов литературной полемики, или Пособие по газетным дискуссиям / Пер. С. Никольского // *Собрание сочинений: в 7-ми томах*. – М.: Художественная литература, 1975. – Т. 7. – С. 299-303.
27. Что, на Ваш взгляд, должно быть присуще человеку с хорошими манерами? / Архив опросов на сайте Правила хорошего тона. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.knigge.ru/good-form-rules.html> – Last visited 28/09/2014.
28. Щербинина Юлия. Как сказать: «Вася, ты не прав!». Речевая агрессия в школе и способы ее преодоления // Газета "Первое сентября" №68, 2003. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200306821>
29. Щербинина Ю.В. Русский язык: Речевая агрессия и пути ее преодоления: Учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2004. – 224 с.
30. Якимова Н.С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – Кемерово, 2011. – № 1 (45). – С. 184-188.
31. Bahman, Shahnaz and Maffini, Helen. *Developing Children's Emotional Intelligence (Continuum Education) Paperback* – September 25, 2008. – 128 p.
32. Beaugrande R., Dressler W. *Introduction to text linguistics*. – London, New York: Longman, 1981. – 290 p.
33. Benjamin R. Palmer, Con Stough, Richard Harmer, and Gilles Gignac. *The Genos Emotional Intelligence Inventory: A Measure Designed Specifically for Workplace Applications* . in: Con Stough I Donald H. Saklofske James D.A. Parker Editors *Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications*. – Springer

- Dordrecht Heidelberg London New York Springer Science and Business Media, LLC 2009. – pp. 103-117.
34. Bogatyrev A.A., Tikhomirova A.V. Linguistic and pedagogical study of pugnative micro-genre narratives / Богатырёв А.А., Тихомирова А.В. Исследование пугнативного микрожанра в лингвопедагогическом аспекте // 3rd Conference European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches” International scientific conference. – ORT Publishing. Stuttgart. 2013. – С. 90-93.
 35. Goleman, Daniel (1996). Electronic edition published by Bloomsbury Publishing Plc, 2009. – 303 p.
 36. Laura M. Wood, James D.A. Parker, and Kateryna V. Keefer. Assessing Emotional Intelligence Using the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) and Related Instruments. – in: Con Stough, Donald H. Saklofske, James D.A. Parker – Assessing Emotional Intelligence: Theory, Research, and Applications – Springer, 2009. – pp. 67-84.
 37. Matthews Gerald; Zeidner, Moshe; Roberts, Richard D. (Massachusetts Institute of Technology). Emotional Intelligence: Science and Myth. – Bradford Book, 2002. – 697 p.
 38. McPheat, Sean. Emotional Intelligence. – MTD Training & Ventus Publishing ApS, 2010. – 59 p.
 39. Nadler, Reldan S. Leading with emotional intelligence: Hands-on strategies for building confident and collaborative star performers. – The McGraw-Hill Companies, Inc., 2011. – 336 p.
 40. Petrides K.V. Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) // Con Stough I Donald H. Saklofske James D.A. Parker Editors Assessing Emotional Intelligence. Theory, Research, and Applications. – Springer Dordrecht Heidelberg London New York Springer Science and Business Media, LLC 2009. –pp. 85-101.
 41. Sheri Caldwell and Linda Gravett. Using Your Emotional Intelligence to Develop Others. - Palgrave Macmillan, 2009– 175 p.:
 42. Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna, Bogatyreva Olga Pavlovna. Sociability as a criterion of successful text construction in ESL-Learning // 2nd "Science, Technology and Higher Education" April 17 2013. – Westwood, Canada, 2013. – pp.675-679.
 43. Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A., Bogatyreva O.P. The addressee-centered and professional communicator-centered approaches within educational teaching discourse // “Applied Sciences and technologies in the United States and Europe: common challenges and scientific findings”: Papers of the 7th International Scientific Conference (June 25, 2014). Cibunet Publishing. New York, USA. 2014. – pp. 92-95.
 44. Yeung, Dr Rob. Emotional Intelligence: The New Rules – Marshall Cavendish Business, 2009. – 166 p.
 45. Zeidner Moshe, Matthews Gerald, Roberts Richard D. What We Know about Emotional Intelligence: How It Affects Learning, Work, Relationships, and Our Mental Health. – Bradford Book, 2009. – 441 p.

*Drebet Viktor Vasylovych, National University of Chernovtsy,
Postdoctoral student, Department of German, General and Comparative
Linguistics, Chernovtsy, Ukraine*

Generation of nouns with case roles in the contemporary German language prose

Abstract: In this article we have studied the formation of noun content with case roles for activation of a polysemic or monosemic word model. The noun's integration is studied from the point of view of language logicism which occurred and is now functioning in the contemporary German language prose. The relevance of this research is in the need to acquire new knowledge about the functional characteristics of the nouns in a speech situation with the correlation of case category.

Keywords: generation of noun content, case roles, language logicism, principal/derivative nomination, monosemic potential, polysemic/monosemic model, chi-square.

*Дребет Віктор Васильович, Чернівецький національний університет,
докторант, кафедра германського, загального і
порівняльного мовознавства, Чернівці, Україна*

Генерування іменників з відмінковими ролями у сучасній німецькомовній прозі

Анотація: У статті здійснюється вивчення генерування іменникового змісту з відмінковими ролями на предмет активізації полісемічної або моносемічної моделі слова. Інтегрування іменника розглядається з позицій мовного логіцизму, утвореному і діючому у німецькомовному середовищі для сучасної прози. Актуальність такого дослідження полягає у необхідності отримання знань щодо функціональних характеристик іменника у мовленнєвій ситуації у співвіднесенні зі змістом категорії відмінка.

Ключові слова: генерування іменникового змісту відмінкові ролі, мовний логіцизм, головна/похідна номінація, моносемічний потенціал, полісемічна/моносемічна модель, хі-квадрат.

1. Граматичні категорії іменника з позицій мовного логіцизму. Граматичні категорії іменника, очевидно, можна розглядати як усталені категорії, які виникали і розвивались у певній мові та прив'язувались до мовних традицій у

той чи інший спосіб позначати предмети і явища позамовного світу. При розгляді категоріального значення іменника доцільно співвідносити логіку з граматику, граматичні категорії з психологічними, оскільки перші є фіксацією останніх і в результаті граматичні категорії прив'язуються до стійких традицій (пор. Paul 1995: 263). Психологічні категорії пов'язані з мисленням, яке не може бути відірваним від мови, оскільки, з одного боку, мислення і логіка коріняться у мові, черпають свої форми вираження з мови, а, з іншого боку, сприяють мовному засвоєнню предметів і явищ з позамовного світу. У Майнеке ми знаходимо формулювання Кантом категорій як універсальних пізнавальних можливостей людини: «Лише можливості мислення дозволяють людині впорядковано рухатись у хаосі реальності. За допомогою категорій вона має масштаб судження. За допомогою них вона може розуміти дійсність» (Maineke 1996: 135). Тому, говорячи про психологічні та граматичні категорії, потрібно виходити з діалектичного зв'язку мислення і мови. У Адмоні ми знаходимо виділення категорій з логічних позицій. У першому розділі було зазначено, що він розрізняє логічно-граматичні і комунікативно-граматичні категорії, зокрема, категорії відмінка і числа він відносить до логічно-граматичних категорій, а категорії особи, часу, способу дії – до комунікативно граматичних (пор. Admoni 1982: 4-5). Категорії проявляють спосіб пізнання і спосіб мовного охоплення людиною буття. Робимо висновок про те, що граматичні категорії відмінку і роду є способами прояву граматичного буття і виразниками мовного логіцизму. Іменник охоплює позамовний світ як «субстанцію» або «предмет». Він характеризується своїм субстанціональним відношенням, тобто він безпосередньо пов'язаний з називанням або номінацією речей. У німецькій мові рамки своєї частиномовної автономії іменник демонструє, серед іншого, тим, що він представлений артиклем. Артикль вказує тут на так звані «відмінкові ролі» (пор. Maineke 1996: 93). Герхард Гельбіг пише про те, що поняття «відмінок» відноситься, з одного боку, до таких одиниць як називний відмінок, знахідний відмінок, давальний відмінок і родовий відмінок, з іншого боку, воно відноситься до таких одиниць як *Agents, Patiens, Instrumental* і т.д., тому у першому випадку йдеться про відмінок на поверхні (*Oberflächenkasus*), а у другому – про глибинний відмінок (*Tiefenkasus*) (пор. Helbig 1998: 1). У цьому зв'язку доцільно згадати теорію Чарльза Філмора про «глибинний відмінок», згідно якої різні відмінки виконують свої «змістові ролі» (детальніше див. Fillmore 1968). Джекендофф, у свою чергу, виступає за термін «відмінкові ролі» (детальніше див. Jackendoff 1972). Ця «глибинна граматика» розрізняє, таким чином, морфологічно маркований відмінок, який можна зчитувати безпосередньо зі словоформи, та змістові категорії, які представлені цим відмінком. Прикладами таких глибинних відмінків є *Agentiv, Instrumental, Dativ, Faktitiv, Lokativ, Objektiv*. Такий поділ на глибинні та поверхневі відмінки показує, як у лінгвістиці було здійснено пошук за відмінковими значеннями, що привело до цілого ряду теорій про відмінки. Так, наприклад, локалістична теорія робила спроби, звести непрямі відмінки давальний, родовий та знахідний до просторової тріади «де», «звідки» і «куди» (як основні значення) і вивести з цього всі конкретні вживання (пор. Helbig 1998: 2). Логіко-граматичні теорії відмінків також проводили пошук за універсальними

основними значеннями відмінків, але при цьому давали цим відмінкам граматично-синтаксичну дефініцію (наприклад, називний відмінок як носій підмета, знахідний як носій додатку) (див. там само). У відмінкових теоріях змісту робляться спроби, постулювати значення для (поверхневих) відмінків, незалежно від їх синтаксичних функцій. Наприклад, Брінкманн трактував у німецькій мові називний відмінок як відмінок суб'єкта, ідентичності та звертання, знахідний відмінок описується як відмінок об'єкта, відмінності (в опозиції об'єкта до суб'єкту), давальний – як відмінок фінальності або цільової зумовленості, а родовий – як відмінок іменникових відношень (пор. Brinkmann 1971: 60 ff; 404 ff.). Підсумовуючи згадані вище теоретичні положення про відмінки (детальніше про теорії відмінків див. Helbig 1998; Primus 2012), робимо висновок, що відмінкові ролі описують участь речей та живих осіб у процесах та станах, виражених у мові іменниковим складом.

У цьому відношенні доцільно знову згадати про мовний логіцизм. Ми не можемо погодитись з Косеріу, коли він заперечує логіцизм граматичної системи та логіцизм словника, який, на думку вченого, є простим реєстром фактичного мовлення, яке зафіксоване тут зі своїми найчастішими показниками (пор. Coseriu 1975: 217-218). Раціональним вважаємо не заперечувати, а приймати мовний логіцизм як процес і результат засвоєння позамовної дійсності з відбором найоптимальніших і найзручніших для певного мовного періоду елементів мовленнєвого інструментарію до скарбнички мовного інструментарію. За логікою сформованих і діючих мовних законів утворюється мовленнєве мислення певної мовної спільності людей, яке обов'язково спирається на граматичні і лексичні значення мовних знаків у мовленні. У цьому відношенні С. Я.Єрмоленко говорить про мовленнєве мислення в певних граматичних формах (Єрмоленко 1982: 13). Таке бачення дозволяє нам подивитись на відмінкові ролі як на залучення іменника німецької мови до вираження змісту, який у даному випадку стосуватиметься змістової логіки іменникової природи. Але беручи до уваги те, що відмінки виконують свої змістові ролі по відношенню до речей і явищ позамовної дійсності, позначених іменником, нам видається доцільним дослідити функціональні характеристики іменника на предмет контекстуальної реалізації іменникових номінацій з певними відмінковими ролями.

2. Постановка завдання. Як зазначено вище, відмінкові теорії базувались в основному на пошуках основних значень відмінків, що так чи інакше зводилось до пошуку універсальних значень відмінкових категорій. Таким чином, беремо на себе сміливість дослідити реалізацію іменника з певним відмінком у ролі головної, похідної номінації або як моносемічного утворення і у такий спосіб перевірити можливий взаємозв'язок між типом номінації та відмінковими ролями іменників у німецькомовних текстах прози і преси. Це дасть нам змогу подивитись на взаємовідношення «поверхневого» та «глибинного» відмінку іменникових номінацій з позицій мовного логіцизму у німецькій мові. Іншими словами, нам видається доцільним проаналізувати акт відбору головних або похідних значень з полісемічного потенціалу іменника, а також акт відбору моносемічних іменників з певними відмінковими ролями при утворенні субстантивного змісту у сучасній німецькомовній прозі. З когнітивної точки зору ставиться питання, яка активація

іменникового потенціалу (полісемічного у вигляді головних і похідних номінацій та моносемічного у вигляді іменника з єдиним значенням) з ментального лексикону людини виявляє домінування у процесі генерування іменникового змісту з тією чи іншою відмінковою роллю у сучасній німецькій мові. А з позицій мовного логіцизму йдеться про реалізацію або про активацію потенційних можливостей іменника у процесі вибудовування іменникового змісту з його відмінковими ролями у сучасних німецькомовних текстах прози і преси. Тому, виходячи з ієрархії мовних значень на рівні *langue*, ми вивчатимемо реалізацію іменників у вигляді головних, похідних номінацій або реалізацію моносемічних іменників у називному (Nominativ), родовому (Genetiv), давальному (Dativ) та знахідному (Akkusativ) відмінках у текстах, тобто на рівні мовлення або *parole*.

3. Вибір тлумачних словників і матеріал дослідження. При всій суб'єктивності в роботі лексикографів, розмежування значень у словнику здійснюється не випадковим чином, а на основі певних принципів, які задаються з врахуванням ієрархічності відношень у структурі слова. Тому ми стоїмо на позиціях, що головне значення, яке у когнітивній моделі полісемії трактується як перше у структурному відношенні (пор. Nüse 1998: 121), подається як перше значення у словнику, а наступні значення подаються як похідні. При цьому ми свідомі того, що при складанні словників у тій чи іншій мірі присутній суб'єктивний фактор, але такий суб'єктивізм можна мінімізувати шляхом залучення декількох словників. Надійнішою такою процедурою є через те, що є можливість порівняти словникові дефініції декількох лексикографічних джерел. Для вирішення поставлених у даній роботі завдань нам найбільше підходять тлумачні словники „Digitales Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache“ (скорочено DWDS), „Duden. Deutsches Universalwörterbuch“ (скорочено Duden) та „Wahrig Deutsches Wörterbuch“ (скорочено Wahrig). Очевидно, що найоптимальнішим варіантом буде перейняття того досвіду, коли за кінцеві дані прийматимуться дефініції, які співпадали хоча б у двох із трьох аналізованих словників (див. Венгринович 2003). Окрім того, мінімізувати суб'єктивізм і спростити інтерпретацію контекстуального інтегрування слова, яке у трьох словниках може мати різне число значень, повинна стати запропонована нами можливість розмежування головних і похідних номінацій реалізованих іменників. Процедура інтерпретації кінцевих даних зводиться не до підрахунку різної кількості значень слова у трьох словниках, а до порівняльного компонентного аналізу і отримання даних про головну номінацію як про головне значення слова і про похідну номінацію, яка може охоплювати різну кількість похідних значень слова у трьох словниках. Крім того, на рівні мовлення буде мати місце реалізація іменників, які на мовному рівні є моносемічними і, таким чином, представляють реалізацію моносемічного потенціалу іменників.

Отож, методом суцільної вибірки з сучасних німецькомовних прозових творів було взято 20000 іменників, які аналізувались на предмет реалізації певного типу номінації з певною відмінковою роллю.

4. Методи дослідження. Якщо брати до уваги функціональні особливості різних відмінків, то актуалізація різних значень одного й того ж полісемічного іменника у різних відмінкових ролях може нести у собі і зміну прагматичного змісту.

Водночас, один і той самий іменник з різними відмінковими ролями може реалізувати однаковий тип номінації. Проте частота таких реалізацій, виражена у кількісному відношенні, при залученні статистичних методів дослідження дозволяє отримати результати, які говоритимуть про зв'язок іменникових номінацій з певними відмінковими ролями. Тому для встановлення достовірності статистичних результатів наші кількісні характеристики піддаватимуться статистичній обробці за допомогою формули χ^2 (хі-квадрат) і коефіцієнта взаємної спряженості або сполученості K. З допомогою критерію χ^2 (хі-квадрат) ми спробуємо виявити наявність чи відсутність взаємозв'язку між типом номінацій реалізованих іменників та їх належністю до називного, родового, давального і знахідного відмінків, а з допомогою коефіцієнту взаємної спряженості або сполученості ми ставимо собі за мету вивчити ще й міру такого зв'язку між досліджуваними величинами. Мінімальна значуща сума критерію хі-квадрат при числі ступенів свободи $df=1$ і при похибці $P=0,05$ складає у нашому випадку $\chi^2=3,84$. Міру зв'язку між досліджуваними величинами обраховано з допомогою коефіцієнту взаємної сполученості K, який може коливатись від 0 до 1 (детальніше про критерій хі-квадрат і коефіцієнт взаємної спряженості або сполученості див. Левицький 2006: 120-125; 137-138).

5. Реалізація іменників з відмінковими ролями у сучасній німецькомовній прозі. Вивчаючи функціональний аспект іменника у процесі генерування думки та її іменникової трансформації з відмінковими ролями, ми отримали наступні результати:

а) найчисельнішою групою є група реалізацій іменників з відмінковою роллю *Akkusativ* у прозі. Для унаочнення наведемо приклади контекстуального інтегрування іменників з даною відмінковою роллю у синтаксичні рамки прозових творів. Ми не будемо подавати аналіз всіх іменників у реченні, а лише тих, які стосуються групи, яка безпосередньо розглядається нами. Тому аналізовані іменники з відповідними відмінками виділятимуться підкресленням:

1) „Für einen Statiker ist es natürlich von hohem Interesse, zu wissen, welche Kräfte notwendig sind, die statischen Gesetze auszulöschen“ (Böll, Billard um halb zehn: 263).

У наведеному вище прикладі іменник *Statiker* з відмінковою роллю *Akkusativ* генерує іменниковий зміст речення своїм моносемічним мовним потенціалом: **der Statiker** – *Bauingenieur mit speziellen Kenntnissen auf dem Gebiet statischer Berechnungen von Bauwerken* (Duden); **der Statiker** – *meist auf einer Hochschule ausgebildeter Fachmann auf dem Gebiet der Statik* (DWDS); **der Statiker** – *Fachmann auf dem Gebiet der Statik* (Wahrig). Іменник у знахідному відмінку *Gesetze* демонструє реалізацію свого похідного словникового значення, тобто генерує іменниковий зміст у ролі похідної номінації: **das Gesetz** – *2. einer Sache innewohnendes Ordnungsprinzip; unveränderlicher Zusammenhang zwischen bestimmten Dingen u. Erscheinungen in der Natur* (Duden); **das Gesetz** – *2. bestimmter notwendiger und wesentlicher Zusammenhang zwischen den Dingen und Erscheinungen in der Natur* (DWDS).

Отже, у наведеному вище реченні ми спостерігаємо генеруваннями іменникового змісту з відмінковою роллю *Akkusativ* двома типами номінацій: один іменник демонструє реалізацію моносемічного потенціалу слова, а другий – реалізацію похідної номінації полісемічного потенціалу слова. У даному випадку вибудовування іменникового змісту з відмінковою роллю *Akkusativ* демонструє трансформацію думки рівно як у полісемічну модель слова з активацією похідної номінації (але без активації головної), так і трансформацію думки у моносемічну модель слова при найменуванні іменниками відповідних змістів за допомогою знахідного відмінка у прозі.

Таким чином, найчисельніша група представлена реалізаціями іменників з відмінковою роллю *Akkusativ* у прозі. Всього зафіксовано 6955 реалізацій, 3354 з яких належить до головної номінації, 2194 є реалізаціями моносемічних іменників і 1407 реалізацій представляють похідні номінації. Ми бачимо, що у випадку з реалізаціями полісемічної моделі слова актуалізація головних значень кількісно домінує над похідними, але, водночас, актуалізація моносемічної моделі слова у кількісному відношенні також переважає реалізації похідних номінацій полісемічних іменників. Зменшення вживань іменників відбувається у такому порядку: головна номінація – моно – похідна номінація.

Відповідно, з метою встановлення наявності чи відсутності взаємозв'язку між типами реалізованих номінації іменника та відмінковою роллю *Akkusativ* у прозових творах ми застосували обчислення за формулою χ^2 (хі-квадрат), а для встановлення міри зв'язку між досліджуваними величинами – коефіцієнт взаємної спряженості або сполученості (K). Отже, найчисельніша група показує статистично значимий зв'язок реалізацій з головною номінацією та з моносемічним складом іменників, а для похідної номінації статистично значимого зв'язку не встановлено (для 3354 головних номінацій $\chi^2=123,26$; K=0,06, для 1407 похідних номінацій $\chi^2=0,027$; K=0,003, а для 2194 моносемічних іменників $\chi^2=118,90$; K=0,05). У цій групі ми констатуємо найбільш системне розгортання іменникових реалізацій у процесі трансформації думки у полісемічну модель слова з активацією головних номінацій. Дещо менша системність простежується у процесі трансформації думки у моносемічну модель слова. У цілому статистично доведено актуальність головних номінацій та моносемічних іменників для генерування іменникового змісту з відмінковою роллю *Akkusativ* у німецькомовній прозі. Звертаємо увагу на той факт, що у даній групі кращі кількісні показники демонструють і кращі показники відповідних статистичних обчислень. Це означає, що по відношенню до розподілу своїх величин спостерігається сильніший розподіл трансформації думки у полісемічну модель слова з активацією головних номінацій, якщо їх порівнювати з розподілом величин менш чисельних реалізацій моносемічної моделі, не кажучи вже про найменш чисельні активації похідних номінацій полісемічної моделі іменника (з відсутністю статистично значимого зв'язку) у вибудовуванні іменникового змісту у знахідному відмінку.

З точки зору мовного логіцизму можна говорити про те, що генерування іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Akkusativ* демонструє особливу необхідність залучення спрощеного семантичного об'єму головних

номінацій для експліцитного вираження змісту та моносемічного іменникового потенціалу для сконденсованого вираження іменниками відповідних змістів за допомогою знахідного відмінка у сучасній німецькомовній прозі;

б) другою за чисельністю є група іменникових реалізацій з відмінковою роллю *Dativ* у німецькомовній прозі. Наприклад:

2) „*Onkel Adam: nie wieder habe ich ihn so in Aufruhr erlebt wie in den Tagen vor der Volksabstimmung; dieser Eifer, dies Auftrumpfen, diese weit hergeholt und alles umfassende Zuversicht: selbst überrascht von der unvorhergesehenen Bedeutung, die sein Heimatmuseum auf einmal erhielt, öffnete er Schubläden und Glaskästen und Truhen und rief seine versammelten „Zeijen“ auf, um die Ansprüche zu rechtfertigen und „unjeherige“ Forderungen zurückzuweisen“ (Lenz, Heimatmuseum: 225).*

У наведеному вище реченні іменниковий зміст з відмінковою роллю *Dativ* спочатку генерується іменником у давальному відмінку *Aufruhr*, який тут виступає у ролі похідної номінації: **der Aufruhr** – 2. *heftige Erregung* (Duden); **der Aufruhr** – 3. *heftige seelische Erregung* (DWDS); **der Aufruhr** – 3. *heftige Unruhe, starke Erregung* (Wahrig). Іменник у давальному відмінку множини *Tagen* реалізується у ролі головної номінації: **der Tag** – 1. *Zeitraum von 24 Stunden, von Mitternacht bis Mitternacht, Zeitraum einer vollen Drehung der Erde um ihre Achse* (DWDS); **der Tag** – 1. *Zeitspanne einer Erdumdrehung, Zeit von 24 Stunden, von Mitternacht bis Mitternacht gerechnet* (Wahrig). Наступний іменник у давальному відмінку *Volksabstimmung* представляє реалізацію моносемічного потенціалу: **die Volksabstimmung** – *Abstimmung der [wahlberechtigten] Bürger[innen] über eine bestimmte [grundsätzliche] politische Frage; Plebiszit* (Duden); **die Volksabstimmung** – *Abstimmung, bei der die Bürger unmittelbar über eine bestimmte, besonders eine grundsätzliche politische Frage entscheiden können, Plebiszit* (DWDS); **die Volksabstimmung** – *Abstimmung der wahlberechtigten Bürger eines Staates über eine politisch-sachl. Frage* (Wahrig). Завершує генерувати іменниковий зміст з відмінковою роллю *Dativ* іменник *Bedeutung*, який реалізується у своєму похідному словниковому значенні, а тому генерує контекст у ролі похідної номінації: **die Bedeutung** – 2.a) *Gewicht, Tragweite, Belang* (Duden); **die Bedeutung** – 2. *Wichtigkeit, Geltung* (DWDS); **die Bedeutung** – 2. *Wichtigkeit* (Wahrig).

Таким чином, у наведеному вище реченні ми спостерігаємо генеруваннями іменникового змісту з відмінковою роллю *Dativ* всіма трьома видами номінацій: один іменник реалізує для цього свій моносемічний словниковий потенціал, два іменника реалізуються у ролі похідної номінації полісемічного потенціалу слова і один – у ролі головної. У даному випадку розгортання іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Dativ* демонструє домінування трансформації думки у полісемічну модель з перевагою активацій похідних номінацій над головними, але моносемічна модель представлена в однаковій мірі з головною номінацією при найменуванні іменниками відповідних змістів за допомогою давального відмінка у прозі.

Таким чином, друга за чисельністю група представлена реалізаціями іменників з відмінковою роллю *Dativ* у прозі. Всього зафіксовано 6052 реалізації,

2883 з яких належить до головної номінації, 2059 є реалізаціями моносемічних іменників і 1110 реалізацій представляють похідні номінації. Як і у найчисельнішій групі іменникових реалізацій з відмінковою роллю *Akkusativ* у прозі, так і у даній групі реалізацій з відмінковою роллю *Dativ* у прозі ми спостерігаємо однакову картину, коли у досліджуваних нами німецькомовних прозових творах головні номінації у кількісному відношенні переважають моносемічний потенціал. У випадку з реалізаціями полісемічної моделі слова актуалізація головних значень тут кількісно домінує над похідними, але, водночас, актуалізація моносемічної моделі слова у кількісному відношенні також переважає реалізації похідних номінацій полісемічних іменників. Зменшення вживань іменників відбувається у такому порядку: головна номінація – моно – похідна номінація.

Відповідні обчислення формули χ^2 (хі-квадрат) та коефіцієнта взаємної спряженості або сполученості (K) показують, що у даній групі встановлено статистично значимий зв'язок усіх типів реалізованих іменникових номінацій з відмінковою роллю *Dativ* у прозі: для 2883 головних номінацій $\chi^2=84,90$, $K=0,05$, для 1110 похідних номінацій $\chi^2=19,67$; $K=0,02$, а для 2059 моносемічних іменників $\chi^2=32,62$; $K=0,03$. Звертаємо увагу на той факт, що у даній групі кращі кількісні показники демонструють і кращі показники відповідних статистичних обчислень. Тому констатуємо, що активація головних номінацій полісемічної моделі слова у даній групі демонструє більш системний характер розподілу, ніж розподіл активацій моносемічної моделі слова. У свою чергу, розподіл величин моносемічної моделі слова демонструє більш системний характер, ніж похідні номінації полісемічної моделі іменника. Таким чином, оскільки отримані емпіричні величини усіх типів номінацій перевищують очікувану теоретичну величину (3,84), то у цій групі ми констатуємо статистично доведену актуальність як полісемічної, так і моносемічної іменникової моделі для генерування іменникового змісту з відмінковою роллю *Dativ* у німецькомовній прозі.

З точки зору мовного логіцизму можна говорити про те, що генерування іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Dativ* демонструє необхідність залучення спрощеного семантичного об'єму головних номінацій для експліцитного вираження змісту та моносемічного іменникового потенціалу для сконденсованого вираження іменниками відповідних змістів за допомогою даної відмінкової ролі у текстах прозових творів. Статистично доведений зв'язок похідних номінацій з відмінковою роллю *Dativ* свідчить, у свою чергу, про актуальність поглиблення семантичної трансформації іменникового змісту, що, таким чином, демонструє механізм дії мовної економії при залученні обмеженої кількості полісемічних іменників з ментального лексикону людини для позначення набагато більшої кількості реалій позамовної дійсності у рамках вибудовування іменникового змісту з давальним відмінком у сучасній німецькомовній прозі;

в) третьою за чисельністю є група іменникових реалізацій з відмінковою роллю *Nominativ* у німецькомовній прозі. Наприклад:

3) „Der Sarg war noch nicht hinabgelassen, der Pfarrer las aus der Bibel vor, neben ihm, den Schirm für beide hochhaltend, der Totengräber in einem lächerlichen

frackartigen Arbeitergewand, frierend von einem Bein auf das andere tretend“ (Dürrenmatt, Der Richter und sein Henker: 73).

У наведеному вище прикладі іменники у називному відмінку *Sarg* і *Pfarrer* генерують іменниковий зміст речення з відмінковою роллю *Nominativ* своїм моносемічним мовним потенціалом: **der Sarg** – *meist aus Holz, auch aus Metall gefertigtes) kastenförmiges, längliches Behältnis mit Deckel, in das ein Toter gelegt wird* (Duden); **der Sarg** – *großer, länglicher, meist hölzerner Kasten mit Deckel, in den der Leichnam gelegt wird* (DWDS); **der Sarg** – *langer, meist hölzerner Kasten, in den jmds. Leichnam gelegt wird* (Wahrig); **der Pfarrer** – *einer Gemeinde, Pfarrei vorstehender Geistlicher einer christlichen Kirche* (Duden); **der Pfarrer** – *mit den Pflichten für den Gottesdienst und die Seelsorge in einer Gemeinde beauftragter evangelischer oder katholischer Theologe, Pastor* (DWDS); **der Pfarrer** – *theologisch ausgebildeter Inhaber der gottesdienstl. u. seelsorgerl. Pflichten innerhalb einer Gemeinde* (Wahrig). Іменник у називному відмінку *Totengräber* генерує іменниковий зміст речення у ролі головної номінації, оскільки у даному контексті реалізується його головне значення: **der Totengräber** – *1. Arbeiter, der auf einem Friedhof Gräber aushebt* (DWDS); **der Totengräber** – *1. Angestellter des Friedhofsamtes, der die Gräber gräbt* (Wahrig).

Отож, у наведеному вище реченні ми спостерігаємо генеруваннями іменникового змісту з відмінковою роллю *Nominativ* двома типами номінацій: два іменника демонструють реалізацію моносемічного потенціалу слова і один – реалізацію головної номінації. У даному випадку вибудовування іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Nominativ* демонструє домінування трансформації думки у моносемічну модель слова, а полісемічна модель, у свою чергу, представлена активацією головної номінації (але без активації похідної) при найменуванні іменниками відповідних змістів за допомогою називного відмінка у прозі.

Таким чином, третя за чисельністю група представлена реалізаціями іменників з відмінковою роллю *Nominativ* у прозі. Всього зафіксовано 5695 реалізацій, 2734 з яких належить до головної номінації, 1781 реалізація належить до моносемічних іменників і 1180 реалізацій представляють похідні номінації. Як і у попередніх групах іменникових реалізацій у прозі, так і у даній групі реалізацій з відмінковою роллю *Nominativ* у прозі ми спостерігаємо однакову картину, коли у досліджуваних нами німецькомовних прозових творах головні номінації у кількісному відношенні переважають моносемічний потенціал. У випадку з реалізаціями полісемічної моделі слова актуалізація головних значень тут кількісно домінує над похідними, але, водночас, актуалізація моносемічної моделі слова у кількісному відношенні також переважає реалізації похідних номінацій полісемічних іменників. Зменшення вживань іменників відбувається у такому порядку: головна номінація – моно – похідна номінація.

Відповідні обчислення формули χ^2 (хі-квадрат) та коефіцієнта взаємної спряженості або сполученості (K) показують, що у даній групі встановлено статистично значимий зв'язок реалізацій з моносемічними іменниками та з головною номінацією полісемічних іменників, а для похідної номінації статистично

значимого зв'язку не встановлено (для 2734 головних номінацій $\chi^2=90,29$; $K=0,05$, для 1180 похідних номінацій $\chi^2=0,028$; $K=0,003$, а для 1781 моносемічного іменника $\chi^2=102,89$; $K=0,05$). У цій групі ми констатуємо найбільш системне розгортання іменникових реалізацій у процесі трансформації думки у моносемічну модель слова. Дещо менша системність простежується у процесі трансформації думки у полісемічну модель слова з активацією головних номінацій. Тобто спостерігається статистично доведена актуальність головних номінацій та моносемічних іменників для генерування іменникового змісту з відмінковою роллю *Nominativ* у німецькомовній прозі. Звертаємо увагу на той факт, що у даній групі кращі кількісні показники головних номінацій полісемічних іменників демонструють гірші показники формули χ^2 -квадрат та коефіцієнта взаємної спряженості або сполученості, якщо їх порівняти з моносемічними іменниками. Це свідчить на користь застосування відповідних статичних обчислень, оскільки кращі кількісні характеристики не обов'язково означають кращі показники зв'язку між досліджуваними величинами. Це означає, що по відношенню до розподілу своїх величин спостерігається сильніший розподіл трансформації думки у моносемічну модель слова, якщо їх порівнювати з розподілом величин реалізацій полісемічної моделі з активацією головних номінацій у вибудовуванні іменникового змісту у називному відмінку.

З точки зору мовного логіцизму можна говорити про те, що генерування іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Nominativ* демонструє необхідність залучення спрощеного семантичного об'єму головних номінацій для експліцитного вираження змісту та моносемічного іменникового потенціалу для сконденсованого вираження іменниками відповідних змістів за допомогою називного відмінка у сучасній німецькомовній прозі;

г) четвертою і найменш чисельною є група іменникових реалізацій з відмінковою роллю *Genetiv* у німецькомовній прозі. Наприклад:

4) „*Einige etwa Mitte des Krieges aufs Greffs Veranlassung hin zwischen Kellerdecke und Betonboden gekelte Balken sollten dem Lebensmittellager die Sicherheit eines vorschriftsmäßigen Luftschutzraumes geben*“ (Grass, *Die Blechtrommel*: 508).

У наведеному вище реченні іменники у родовому відмінку генерують іменниковий зміст своїм моносемічним словниковим потенціалом. Першим з них є іменник *Krieges*: **der Krieg** – *mit Waffengewalt ausgetragener Konflikt zwischen Staaten, Völkern; größere militärische Auseinandersetzung, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt* (Duden); **der Krieg** – *organisierte militärische Auseinandersetzung großen Ausmaßes und längerer Dauer zwischen Staaten, Machtgruppen oder Stämmen* (DWDS). Наступний іменник у родовому відмінку *Luftschutzraumes* подано лише у словнику Дуден, тому враховувались тлумачення даного словника, оскільки у ньому вже зафіксовано лексикалізацію існуючого позамовного явища відповідними словниковими дефініціями. У цьому словнику іменник *Luftschutzraum* представлений моносемічною дефініцією:; **der Luftschutzraum** – *Schutzraum bei Luftangriffen* (Duden).

Отже, у наведеному вище реченні ми спостерігаємо генеруваннями іменникового змісту з відмінковою роллю *Genetiv* одним типом номінації, а саме – моносемічним іменниковим потенціалом. У даному випадку вибудовування іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Genetiv* демонструє трансформацію думки виключно у моносемічну модель слова при найменуванні іменниками відповідних змістів за допомогою родового відмінка у прозі.

Таким чином, четверта і найменш чисельна група представлена реалізаціями іменників з відмінковою роллю *Genetiv* у прозі. Всього зафіксовано 1298 реалізацій, 572 з яких представляють головні номінації, 479 реалізацій належать до моносемічних іменників і 247 реалізацій представляють похідні номінації. Як і у всіх попередніх групах іменникових реалізацій у прозі, так і у даній групі реалізацій з відмінковою роллю *Genetiv* у прозі ми спостерігаємо однакову картину, коли у досліджуваних нами німецькомовних прозових творах головні номінації у кількісному відношенні переважають моносемічний потенціал. У випадку з реалізаціями полісемічної моделі слова актуалізація головних значень тут кількісно домінує над похідними, але, водночас, актуалізація моносемічної моделі слова у кількісному відношенні також переважає реалізації похідних номінацій полісемічних іменників. Зменшення вживань іменників відбувається у такому порядку: головна номінація – моно – похідна номінація.

Відповідні обчислення формули χ^2 (хі-квадрат) та коефіцієнта взаємної спряженості або сполученості (K) показують, що у даній групі не встановлено статистично значимий зв'язок реалізацій з жодним типом іменникових номінацій (для 572 головних номінацій $\chi^2=1,82$; K=0,007, для 247 похідних номінацій $\chi^2=1,69$; K=0,006, а для 479 моносемічних іменників $\chi^2=0,09$; K=0,001). Отже, найменш чисельна група виявилась водночас і єдиною групою, де емпіричні величини усіх типів номінацій не перевищують очікувану теоретичну величину (3,84). Уваги заслуговує той факт, що серед усіх груп лише група з відмінковою роллю *Genetiv* у прозі показує вже повну відсутність зв'язку між досліджуваними величинами. Це свідчить на користь застосування відповідних обчислень, оскільки вони статистично доводять відсутність системної трансформації думки в полісемічну і моносемічну модель іменника з відмінковою роллю *Genetiv*. Беремо на себе сміливість говорити про те, що з точки зору мовного логіцизму генерування іменникового змісту у співвіднесенні з відмінковою роллю *Genetiv* демонструє неактуальність вираження іменниками відповідних змістів за допомогою даної відмінкової ролі у сучасній німецькомовній прозі.

Таким чином, за допомогою статистичних методів встановлено існуючі закономірності трансформації думки у полісемічну та моносемічну моделі слова при генеруванні іменникового змісту у співвіднесенні з різними відмінковими ролями з урахуванням фактору мовного логіцизму, утвореному і діючому у сучасній німецькомовній прозі.

6. Перспективи подальших досліджень. Звичайно, що такі висновки не є остаточними, скоріш, вони є поштовхом для продовження і поглиблення дослідження логіки взаємозв'язків між трансформацією думки у певну модель слова та процесом генерування іменникового змісту у співвіднесенні з різними

граматичними категоріями, і не тільки у німецькомовній прозі, але й у німецькомовній пресі. Це дасть можливість побачити цілісну картину сучасної динаміки функціонування іменника у комплексному вибудовуванні синтаксично-семантичних відношень, а статистичні обчислення виведуть нас на нове бачення мовного логіцизму у німецькій мові. З теоретичної точки зору, статистично значимі зв'язки демонструватимуть тенденції генерування іменникових номінацій з врахуванням мовного логіцизму сучасної німецької мови. З практичної точки зору, встановлені трансформації думки в ту чи іншу модель іменника у сучасних текстах повинні мінімізувати можливий суб'єктивізм у процесі розмежування слів-іменників, що, таким чином, сприятиме оптимізації складання як двомовних, так і одномовних тлумачних словників німецької мови.

Список литературы

1. Paul H. Prinzipien der Sprachgeschichte. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1995. – 428 S.
2. Mainek E. Das Substantiv in der deutschen Gegenwartssprache. – Heidelberg : Universitätsverlag WINTER, 1996. – 496 S.
3. Admoni W. Der deutsche Sprachbau. – München : Verlag C.H.Beck, 1982. – 336 S.
4. Helbig G. Oberflächen- und Tiefenkasus. Zum Problem der Bedeutung der Kasus // Kasus im Deutschen: Form und Inhalt. – Tübingen : Stauffenburg Verlag, 1998. – S. 1-13.
5. Fillmore Ch. J. The Case for Case // Universals in Linguistic Theory. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. – P. 74-97.
6. Jackendoff R. S. Semantics and cognition. – Cambridge : Mass, 1972. – 223 P.
7. Brinkmann H. Die Deutsche Sprache : Gestalt und Leistung. – Düsseldorf : Pädagogischer Verlag Schwann. 1971. – 939 S.
8. Primus B. Semantische Rollen. – Heidelberg : Universitätsverlag WINTER, 2012. – 99 S.
9. Coseriu E. Sprachtheorie und allgemeine Sprachwissenschaft: 5 Studien. – München : Wilhelm Flink Verlag, 1975. – Band 2. – 295 S.
10. Єрмоленко С. Я. Синтаксис і стилістична семантика. – Київ : Наукова думка, 1982. – 210 с.
11. Nüse R. Lexikalische Semantik als Psycholinguistik: Ein Experiment zum Polysemie/Monosemie-Problem bei Präpositionen // Lexikalische Semantik aus kognitiver Sicht: Perspektiven im Spannungsfeld linguistischer und psychologischer Modellierungen. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1998. – S. 119-139.
12. Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache [Електронний ресурс] / Hrsg. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften [Red. Alexander Geyken]. – Berlin, 2003. – Режим доступу: <http://www.dwds.de/>.
13. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [CD-Rom] / hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion [Red.: Kathrin Kunkel-Razum ... Bearbeiter d. 5. Aufl.:

- Anette Auberle ...]. – [5., überarb. Auflage.]. – Mannheim [u.a.] : Dudenverlag, 2003.
14. Wahrig Deutsches Wörterbuch [CD-Rom] / hrsg. von Renate Wahrig-Burfeind. – [8., vollst. neu bearb. und aktualisierte Auflage.]. – Gütersloh [u.a.] : Bertelsmann-Lexikon-Inst., 2006.
 15. Венгринович А. Залежність між семантикою іменника й кількості синонімів у німецькій мові // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – Чернівці, 2003. – № 168. – С. 23-31.
 16. Левицкий В. В. Семасиология. – Винница : Нова Книга, 2006. – 512 с.
 17. Böll H. Billard um halb zehn. – Санкт-Петербург : Капо, 2007. – 478 S.
 18. Lenz S. Heimatmuseum. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 1981. – 655 S.
 19. Dürrenmatt F. Der Richter und sein Henker. – Hamburg : Rowohlt Verlag, 1962. – 147 S.
 20. Grass G. Die Blechtrommel. – München : Deutsches Taschenbuch Verlag, 2005. – 779 S.

Nikolaeva Olga Sergeevna, South-West State University
Lecturer, candidate of Education, the faculty
of public administration and international relations,

Burunsky Vladimir Markovich,
South-West State University
Senior Lecturer, candidate of Philology,
the faculty of public administration and international relations

Main cases of substitution of the conjunctive mood by the indicative mood in the modern Italian language

Abstract: The article considers the use of the indicative mood and the conjunctive mood in the modern Italian language. Its application in the different types of subordinate clauses is highlighted and the examples are given.

Keywords: Italian language, conjunctive mood, indicative mood, subordinate clause, attributive clause, noun clause, modality.

Николаева Ольга Сергеевна, Юго-западный
государственный университет,
преподаватель, кандидат педагогических наук,
факультет государственного управления
и международных отношений

Бурунский Владимир Маркович,
Юго-западный государственный университет,
ст. преподаватель, кандидат филологических наук,
факультет государственного управления и
международных отношений

Основные случаи замены конъюнктива индикативом в современном итальянском языке

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме употребления индикатива и конъюнктива в современном итальянском языке. В публикации рассматривается вопрос использования данных времен в различных типах придаточных предложений и приводятся соответствующие примеры.

Ключевые слова: итальянский язык, индикатив, конъюнктив, придаточное предложение, придаточное определительное, придаточное дополнительное, модальность.

Употребление индикатива или конъюнктива в придаточных дополнительных после глаголов «мнения» подчас вызывает вопросы как у носителей итальянского языка, так и у современных лингвистов.

Согласно традиционной грамматике итальянского языка, эксплицитные дополнительные придаточные предложения допускают оба наклонения. Чередование наклонений не отражает смысловых различий предложений, а также степень уверенности или неуверенности, объективности или необъективности сообщаемого, а обусловлено исключительно стилем речи (официальный / неофициальный) и каналом общения (письменный / устный язык) [1].

Современный итальянский язык демонстрирует, что употребление итальянского конъюнктива в дополнительных придаточных, в особенности после глаголов «мнения», заметно сократилось [2]. Так, М. Майден предлагает руководствоваться исключительно семантическим фактором в выборе конъюнктива/индикатива в дополнительных придаточных предложениях. Семантические условия могут быть выражены имплицитно. Например, в независимом предложении, где глагольная форма сказуемого в конъюнктиве сама по себе выражает модальное отношение говорящего. Семантические условия в выборе конъюнктива могут быть выражены эксплицитно. Например, в придаточных предложениях, где содержание главного предложения или подчинительный союз могут определять выбор конъюнктива. Таким образом, можно говорить о сильной семантической детерминации, когда глагол главного предложения или подчинительный союз эксплицируют семантическую детерминацию в выборе конъюнктива (*volere che, ordinare che, evitare che, senza che, a condizione che*) и слабой семантической детерминации, когда предикат главного предложения может вводить как чье-либо мнение, так и утверждение факта (*credere che, pensare che, non sapere che, non dire che*) [3].

В статье, посвященной конъюнктиву, опубликованной в *Grande Grammatica italiana di consultazione*, У. Вандружка отмечает, что, несмотря на стремление разговорного итальянского языка к сокращению употребления конъюнктива в придаточных предложениях, конъюнктив сохраняется в предложениях, где семантическая мотивация его употребления эксплицитно выражена. Так, предложения, вводимые глаголами, означающими волю, желание, приказ, просьбу обычно сохраняют конъюнктив (*voglio che venga*). Придаточное предложение при этих глаголах выражает идеальное, желательное, нереализованное действие. Другие глаголы (*pensare che, credere che, sembrare che*) могут вводить придаточные предложения, в которых содержание высказывания соответствует действительности или предполагается как соответствующий действительности факт. Семантическая детерминация в выборе конъюнктива в данном случае является слабой, поэтому конъюнктив часто заменяется индикативом в разговорной неофициальной речи.

Credo che sia vero/ credo che e' vero
Ritengo che abbiate sbagliato/ ritengo che avete sbagliato
Non so se siano arrivati/ non so se sono arrivati [4].

В приведенных примерах выбор конъюнктива слабо определен семантическим фактором, поскольку глагол придаточного предложения может расцениваться как выражение объективной действительности. Следовательно, возможно чередование конъюнктива с индикативом, не несущее никаких смысловых различий. Однако У. Вандружка отмечает, что среди глаголов «мнения» существуют глаголы, выражающие большую степень неуверенности в достоверности знания, например, глаголы *supporre, sospettare, presumere, amettere*. «Придаточные предложения, вводимые этими глаголами, демонстрируют регулярное употребление конъюнктива» [4].

Отметим, что современный итальянский язык не всегда следует указанному ограничению: *Gli inquirenti suppongono che il suo compito era quello di mantenere [...]* (*La Repubblica, 2004*).

Разграничение придаточных предложений, отмеченных конъюнктивом или индикативом, по семантическому фактору восходит еще к староитальянскому языку. Так, в работе, посвященной употреблению конъюнктива в итальянском языке в XII-XIII вв., А. Стефинлонго отмечает, что употребление индикатива после глагола *volere* не встречается в произведениях средневековых авторов. В придаточных предложениях, управляемых глаголом *credere*, наблюдается чередование индикатива и конъюнктива и в староитальянском языке. К причинам, благоприятствующим употреблению индикатива после глагола *credere*, А. Стефинлонго относит употребление при глаголе наречий, выражающих уверенность знания, или форму глагола *credere* в первом лице (более вероятно, что говорящий уверен в том, что думает он сам, а не другие люди). Он также указывает, что глагол *credere*, стоящий в придаточном предложении, чаще управляет конъюнктивом, чем глагол *credere*, стоящий в главном предложении. *Non è che l'italiano comune non creda che l'Italia non abbia primati* (N. Bobbio, *L'Italia che non c'è*) [5]. Подобный вывод касается и глагола *pensare*.

Т.Б. Алисова, описывая конструкции эксплицитной модальности, выделяет условия как благоприятствующие, так и препятствующие замене конъюнктива индикативом. Так, условием регулярного устранения конъюнктива после предикатов типа *credere, pensare*, и не только в разговорном, но и в письменном литературном языке, является отнесение действия придаточного предложения к будущему времени: *Anna credeva che Emanuele sarebbe diventato uno dei soliti fidanzati di Concettina* (N. Ginsburg, Tutti). Однако конъюнктив в придаточном дополнительном прочно удерживает свои позиции в том случае, если он несет добавочную модальную или эмоционально-экспрессивную нагрузку, не выраженную в глаголе главного предложения и, следовательно, противопоставлен индикативу по смыслу. Так, содержание чужой или собственной мысли, совпадающие с оценкой факта как достоверного, вызывает появление индикатива в придаточном предложении: *Era convinto che uno di loro aveva scritto la lettera* (Sascia). Наоборот, заведомо ложное убеждение, чужое или собственное,

отмечено конъюнктивом даже в разговорной речи: *ero convinto che il mondo finisse alla svolta dove la strada strapiombava sul Belbo (Pavese, Luna) [6]*. Однако для современного итальянского языка характерно употребление индикатива даже в этом случае, т.е. когда излагаемый факт не соответствует действительности: *“Sembrava che era morta”, ripete Santino a bassa voce (на самом деле, человек был жив) (La Repubblica, 2004)*.

Приведем несколько примеров из журналистской прозы и произведений современных авторов, в которых на месте конъюктива, предписанного традиционными грамматиками, стоит индикатив.

Ritengo che questo fatto mi onora (La Repubblica, 2004)- слова обращены к Марко Панелла;

[...] ha portato la DC a ritenere che sono venute meno le condizioni (La Repubblica, 2004, из письма к премьер-министру);

Io non credo che c'è stata nessuna Guerra fra Nord e Sud (слова мэра Алессандро в интервью телеканала Radio Tre, 2 febbraio 2004);

Non è noto, però se la polizia italiana aveva avuto informazioni da servizi segreti stranieri (La Repubblica, 2004);

Credevo che quella visita era inizio per noi (Erri De Luca, Il contrario di uno).

Во всех приведенных примерах чередование наклонений возможно, однако современный итальянский язык делает выбор в пользу индикатива.

Разграничение конъюктива и индикатива по семантическому фактору демонстрирует следующий пример из письма читателя в журнал Oggi, где придаточное предложение, управляемое предикатом «достоверного знания» отмечено конъюнктивом: *Siccome io conosco tutti i suoi amici e questo non l'ho mai visto, sono sicura che si tratti di un amante*. В приведенном примере подчеркивается неуверенность говорящего, поэтому придаточное предложение отмечено конъюнктивом, несмотря на предикат главного предложения, который, как правило, требует индикатива.

Вызывает интерес также случай употребления конъюктива либо индикатива в конструкции «внутреннего» вопроса. Как известно, в литературном итальянском языке, «внутренний» вопрос обычно отмечается конъюнктивом глагола придаточного дополнительного. Грамматика итальянского языка говорит, что употребление конъюктива или индикатива в этих конструкциях соответствует произвольному выбору говорящего, а также стилю речи [7]. М. Майден указывает на семантический фактор в выборе наклонения. Конъюнктив в придаточном предложении подчеркивает внутреннее состояние неуверенности говорящего [8]. Г. Берруто, в отличие от М. Майдена, заявляет, что выбор наклонения не несет семантических различий в конструкциях внутреннего вопроса: *non so se Carlo stia bene / non so se Carlo sta bene*. Приведенные примеры являются синонимичными [9]. Такого же мнения придерживается Л. Ренци. По его мнению, выбор наклонения зависит только от регистра речи. Более разговорная форма конструкции *Non so se venga* выглядит следующим образом: *Non so se viene* [10].

Т.Б. Алисова в своей работе отмечает, что свободное чередование наклонений в конструкциях «внутреннего вопроса» не изменяет значения

модального отношения, отчетливо выраженного глаголом главного предложения и вопросительной формой связи, а замена конъюнктива индикативом «возникает при избыточности конъюнктива, как показателя модального отношения» [11].

В современном итальянском языке конструкция «внутреннего вопроса» отмечена индикативом.

Non so che mi piglia a volte di scartare come un asino dalle confidenze. Resto seduto, guardo fuori, che fesso, penso, di che vado a impicciarmi (Erri de Luca, Il contrario di uno);

Non sa se mi sto solo difendendo oppure se ho forza di colpire (Erri De Luca, Il contrario di uno);

Chiedeva se me ne pentivo. (Erri De Luca, Il contrario di uno);

E aveva dubbi se era rivoluzionaria? (Erri de Luca, Il contrario di uno).

Вопрос выбора наклонения после предикатов эмоциональной оценки также является актуальным. М. Майден говорит о «грамматикализованном» выборе конъюнктива в придаточных предложениях, управляемых предикатами эмоциональной оценки. Там, где в латинском языке часто стоит индикатив (*gaudeo quod vales*), нормативные грамматики итальянского языка предписывают употребление конъюнктива (*sono contento che tu stia bene*) [12]. А. Лепски, разграничивая случаи употребления итальянского конъюнктива, говорит о факультативном использовании конъюнктива в придаточных предложениях, управляемых предикатами эмоциональной оценки (*essere arrabbiato, aver paura, esser contento/scontento, essere felice/infelice, rammaricarsi, rincrescere, essere sorpreso, essere stupito, stupirsi: sono contento che tu venga presto/ sono contento che vieni presto*). Чередование наклонений в этом случае не несет никакой смысловозначительной нагрузки [13].

Традиционная грамматика итальянского языка говорит о том, что выбор наклонения в придаточных определительных, зависящих от антецедента, в состав которого входит превосходная степень прилагательного, слова *il primo, l'unico, l'ultimo, solo* или реально не существующий антецедент, обусловлен произвольным выбором говорящего следовать литературной традиции (конъюнктив) или разговорному языку (индикатив)[7].

[...] non c'è locale pubblico [...] che non ha il televisore acceso (La Repubblica, 2005).

А. Лепски отмечает, что чередование наклонений в этом случае не несет никакой смысловозначительной нагрузки: *È più grande di quanto mi aspettassi / È più grande di quanto mi aspettavo. Ugo è l'unico che sia venuto/ Ugo è l'unico che è venuto* [13]. Однако семантическое различие, которое придает фразе конъюнктив или индикатив, прослеживается в придаточных предложениях, зависящих от антецедента, в состав которого входит неопределенный артикль: *Cerco una ragazza che sappia il cinese (se c'è: nono ho in mente nessuno in particolare)/ cerco una ragazza che sa il cinese (cerco una ragazza specifica, quella che sa il cinese)* [13].

Подобное противопоставление мы находим в работе Г. Берруто: *Cerco un gatto che non graffi le poltrone/ cerco un gatto che non graffia le poltrone* [9].

Чередование конъюнктива и индикатива в условном периоде – стабильно существующее явление итальянского языка, которое восходит еще к староитальянскому языку. Конструкция с индикативом характерна для диалектов Саленто, восточной Базиликаты, и Калабрии [14]. Исследование конструкции условного периода, проведенное лингвистом П. Д’Акилле, показало, что в произведениях ранних авторов имперфект индикатива появляется в главном предложении (*apodosi*), а с 14 века имперфект индикатива регулярно появляется в обеих частях условного периода (*protasi* и *apodosi*). Причина такой замены лежит в значении самого имперфекта, который помимо основного значения длительности или повторяемости действия в прошлом, имеет модальные значения [15]. *In quella volta ho fatto un sorriso come se era il mio battesimo la mia comunione la mia cresima insieme e allora Filippo ha fatto sì con la testa e è tornato indietro* (Aldo Nove, *Amore mio infinito*).

Анализ языкового материала современного итальянского языка показал, что так называемый «упадок» конъюнктива заключается в том, что конструкции с индикативом, уже давно принятые в разговорной речи, появляются в литературе, в средствах массовой информации, в официальных контекстах, в интервью политиков. Чередование конъюнктива с индикативом – стабильно существующее явление в итальянском языке, которое во многом объясняется избыточностью формы конъюнктива во многих конструкциях, где модальные отношения между частями сложного предложения выражаются лексемой предиката главного предложения или самой формой подчинительной связи, а взаимозаменяемость наклонений не несет существенных смысловых различий. Конъюнктив прочно удерживает свои позиции в письменных текстах. Появление индикатива на месте конъюнктива свойственно лишь тем видам коммуникации, где есть ориентация на разговорную речь, и объясняется стремлением говорящих на итальянском языке упростить его синтаксическую и морфологическую систему.

Список литературы:

1. L. Serianni, *Grammatica italiana*, 1988. - P. 555.
2. G. Berruto, *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, 1990. - P. 70.
3. Martin Maiden, *Storia linguistica dell'italiano*, 1998. - P. 224-225.
4. Ulrich Wandruszka, *Grande Grammatica italiana di consultazione*, vol 2, 1988. - P.449-452.
5. A. Stefinlongo, *Completive col congiuntivo e con l'indicativo in italiano antico*, in "Critica Letteraria", 1977. - P. 469-495.
6. Т. Б. Алисова, *Очерки синтаксиса современного итальянского языка*, 1971. - С.179-180.

7. L. Serianni, Grammatica italiana, 1988. - P. 572.
8. Martin Maiden, Storia linguistica dell'italiano, 1998. - P. 227.
9. G. Berruto, Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo, 1990. - P. 71.
10. L. Renzi, Le tendenze dell'italiano contemporaneo, 2000. - P. 302.
11. Т. Б. Алисова, Очерки синтаксиса современного итальянского языка, 1971. - С. 181.
12. Martin Maiden, Storia linguistica dell'italiano, 1998. - P. 228.
13. A.L. Lepschy, La lingua italiana, 1981. - P. 202-206.
14. G. Rofls, Grammatica storica della lingua italiana e i suoi dialetti, 1969.
15. P. D'Achille, Sintassi del parlato e tradizione scritta della lingua italiana. Analisi di testi dalle origini al secolo XVIII, 1991.

Galina Bestolkova,
*Ph.D., professor of Moscow State University University,
Faculty of Foreign Languages, Department
of French Language for humanitarian faculties*

The impact of social factors on language vocabulary based (on material of English and Spanish)

In this article, we are trying to find out linguistically relevant social facts which led to the specific coexistence of English and Spanish in the USA. It should be also mentioned we are analyzing the process of informational exchange among representatives of the English-speaking and Spanish-speaking cultures within the United States of America: is it possible to achieve successful communication among representatives of such different cultures within one country?

Keywords: language, modern society, sociolinguistic situation, borrowing words, realities.

Бестолкова Галина Васильевна,
*кандидат филологических наук,
преподаватель МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет
иностраных языков и регионоведения,
кафедра французского языка для гуманитарных факультетов*

Воздействие социальных факторов на лексику языка (на материале английского и испанского языков)

В данной статье, мы попытаемся выявить релевантные в языковом отношении социальные факторы, которые обусловили специфику сосуществования английского и испанского языков на территории Соединенных Штатов Америки. Кроме того, мы попробуем проанализировать процесс обмена информацией между представителями англоязычной и испаноязычной культур на территории одного государства (США) – каким образом удастся достигать успешной коммуникации между представителями столь разных культур в рамках одной страны?

Ключевые слова: язык, современное общество, социолингвистическая ситуация, заимствования, реалии.

Соединенные Штаты Америки всегда считались моноязычной страной, где безраздельно господствовал английский язык, но с начала XX века социолинг-

вистическая ситуация в стране сильно изменилась из-за массовой иммиграции латиноамериканцев, устремившихся сюда за лучшей жизнью.

Неиссякаемый поток иммигрантов из Латинской Америки в сочетании с высоким уровнем рождаемости в их среде является одной из главных причин того, что испанский язык приобрел огромную значимость в США. Кроме того, при сохранении нынешних тенденций, уже в обозримом будущем Соединенные Штаты станут двуязычной страной.

По оценки Бюро переписи населения США на 1 июня 2007 года латиноамериканцы и их потомки составляли 45,3 миллиона человек или 15,1% от всего населения страны [<http://usinfo.state.gov>], а численность испаноговорящего населения все возрастает и возрастет и сможет достичь 80 миллионов человек к 2050 году.

Уже в настоящее время испаноязычные иммигранты заявляют о своем намерении пользоваться только своим родным языком в повседневной жизни. Например, в большинстве юго-западных штатов страны, где численность испаноязычного населения доходит до 90%, сегодня повсеместно можно услышать испанскую речь и увидеть надписи в витринах магазинов, в транспорте и т.д. и на английском и на испанском языках.

Эта ситуация привела к созданию общественного движения под названием “*Only English Mouvement*” / “*English Only*” (Движение “Только английский язык” / “Английский только”), так как многие американцы считают возможность появления второго государственного языка угрозой целостности страны. Целью данного общественного формирования, как следует из его названия, является защита английского языка и признание его единственным государственным языком страны.

Интересно, что в сложившейся сложной социолингвистической ситуации, Соединенные Штаты Америки – это страна, не имеющая государственного языка. Дело в том, что хотя английский язык выполняет функцию государственного языка (на нем ведется делопроизводство, печатаются книги и журналы, выходят теле- и радиопередачи и т.д.), но закона о государственном языке в США как не было, так и нет.

Следует отметить, что такое значимое социальное явление как массовая иммиграция латиноамериканцев в США нашло свое отражение в современном испанском языке, где наряду со словами, обозначающими иммиграцию в самом широком смысле: *inmigración* (иммиграция), *inmigrante* (иммигрант), *inmigrar* (иммигрировать) [Spanish Minidictionary, Oxford University Press, 2005: 149], не так давно появилось новое слово, характеризующее массовую нелегальную иммиграцию латиноамериканцев в США и Испанию, а именно: *balseros* – *the name given to illegal immigrants who try to enter a country in small boats or on rafts. It applies particularly to Cubans who try to enter the US by sailing to Florida and to immigrants attempting to enter Spain by crossing the Straits of Gibraltar.* (*balseros* – слово, которое служит для обозначения нелегальных иммигрантов, пытающихся попасть на территорию страны, приплывая на маленьких лодках или плотах. В частности, оно используется для обозначения кубинцев,

приплывающих во Флориду, чтобы нелегально попасть в США, а также для обозначения иммигрантов, пытающихся незаконно попасть в Испанию, с помощью пересечения Гибралтарского пролива.) [Spanish Minidictionary, Oxford University Press, 2005: 36-37] .

Основой для формирования данного понятия послужило испанское слово *balsa*, что в переводе на русский язык означает *бассейн, плот* (*balsa(f) (deagua) – pool; (plataforma flotante) - raft*). [Spanish Minidictionary, Oxford University Press, 2005: 36]

Кроме того, для обозначения потомков мексиканских иммигрантов, проживающих в США, в испанском языке появился специальный термин – **chicano**.

В соответствии с определением, данным в словаре, **чиканос (chicanos)** – это американцы мексиканского происхождения или потомки мексиканских иммигрантов, живущие в США. В течение долгого времени они терпели притеснения со стороны американцев европейского происхождения, но со временем чиканос стали гордиться своим происхождением и культурой. Сейчас в стране существует множество радиостанций, вещающих для чиканос и во многих университетах есть курсы для чиканос. (**Chicanos are Mexican Americans, descendants of Mexican immigrants living in US. For long looked down by Americans of European descent, Chicanos have found a new pride in their origins and culture. There are numerous Chicano radio stations and many universities and colleges now offer courses in Chicano studies.**) [Spanish Minidictionary, Oxford University Press, 2005: 60]

Появление данного термина свидетельствует о том, что количество американцев данного происхождения достаточно велико и они играют отнюдь немаловажную роль в современном американском обществе. Подтверждением этому служит последняя фраза из данного определения: “**There are numerous Chicano radio stations and many universities and colleges now offer courses in Chicano studies.**” В этой фразе мы видим слова, демонстрирующие нам количество испаноязычных радиостанций и университетов, предлагающих испаноязычные курсы: **numerous** (многочисленные), **many** (много), что еще раз подтверждает нашу гипотезу.

Возможно, данный термин (**chicano**) произошел от испанского слова **chico** – маленький, мальчик, малыш; **chica** – девочка, девушка [Испано-русский словарь. Русско-испанский словарь. Частотный метод. – Москва, 2008 – с.126], т.к. латиноамериканцы, как правило, более низкорослые по сравнению с американцами европейского происхождения.

С другой стороны, причиной возникновения этого термина (**chicano**) могло стать слишком частое употребление этих слов (**chico, chica**) в мексиканском варианте испанского языка, о чем свидетельствуют указатели в англо-испанских и испано-английских словарях. Вот пример одного из таких определений, снабженных указателем на частое использование этого слова в испанском языке стран Латинской Америки (**esp.LAm**): **chico** - small; (**esp.LAm, de edad**) young.; boy; ~ **schildren**. [Spanish Minidictionary, Oxford University Press, 2005: 60]

Под воздействием социальных факторов изменяется и лексика английского языка на территории США. В связи с этим, можно предположить, что та часть языковой картины мира, которую в английском языке называют *Spain* или *Latin America*, точнее, особенности этого фрагмента мира, его отличие от всего остального мира, та испанская или латиноамериканская реальность, которую нельзя передать словами английского языка, в концентрированном виде нашли отражение в словах, заимствованных из испанского языка, т.к. именно в лексике отражается языковая картина мира, сложившаяся в общественном сознании того или иного народа. Следует отметить, что *заимствования*, закрепившиеся в английском лексиконе, позволяют увидеть, что наиболее полюбилось англичанам, американцам в испанской, латиноамериканской культуре, что их когда-то удивило, восхитило или, напротив, привело в негодование, а возможно, и напугало в разные периоды длительной истории взаимных культурных контактов:

*Речь состоит из слов.
Этот закон не нов.
Каждое слово – живое
С особой, своей судьбою.
Бежали столетья и годы,
По-разному жили народы.
Торговлю вели, воевали,
Брались, а после - мирились,
Жить в добром соседстве учились.
И вот результат их общенья,
Волшебное слов превращенье.
Так, в языке зародившись одним,
Слово потом оказалось в другом,
Немало прошло испытаний,
То смысл поменяв, то звучанье. ...*

Куденцова И.В. [<http://www.kudentsova.ru>]

Как правило, *заимствования* обозначают уникальные объекты реального мира, соотносящиеся в общественном сознании с определенной культурой. Иными словами, *заимствования* оказываются тесно связанными с одной из наиболее сложных категорией слов – *безэквивалентной лексикой* (словами-реалиями). Напомню, что 'реалии – это те слова из национального быта, которых нет на других языках, потому что нет этих предметов и явлений в других странах.' [Л.Н.Соболев, 1952, с.281]

Попытаемся рассмотреть испанские заимствования в английском языке. Следует отметить, что некоторые испанские слова, попав в английский язык, претерпели изменения для того, чтобы соответствовать английской языковой норме. Например, испанское слово *castañuela* (*кастаньета*), попав в английский язык, приобрело более привычную форму для английской языковой нормы - *castanet*. [Minidictionary, Oxford University Press, 2005: 56]

Но все же большинство заимствований из испанского языка сохраняют в английском языке свой первоначальный облик и вместе с тем они прочно вошли в

состав английского языка и более не воспринимаются как экзотическая лексика. Вот только некоторые из них: *cotton, alligator, banana, cargo, guitar, cigarette, cafeteria, tango, rumba, flamenco* и т.д.

К недавним и часто используемым заимствованиям можно отнести такие как: *amigo, adios, macho, gringo, el niño, dinero* и т.п.

Нельзя также не упомянуть тот факт, что современный стандартный английский язык США, особенно язык СМИ, избирает испаноязычную лексику, где она служит для создания юмористического, комического, иронического, гротескного эффекта: *solo, si, adios, amigo, Buenos días* и т. д..

Это явление нашло отражение и в современном русском языке. Так, молодые люди подражающие американскому образу жизни и старающиеся использовать как можно больше английских слов таких как: *cool, OK, respect* и т.п., стали употреблять в речи слово *досвидос*, которое является не чем иным как сочетанием двух слов: рус. *До свидания* + исп. *adios*. Вторая компонента данного слова (исп. *adios*.) широко используется в американском английском вместо привычных *bye-bye, see you later, goodbye* для придания более резкого оттенка высказыванию.

Но вернемся к испаноязычным заимствованиям в американском английском.

Благодаря тому, что на территории США проживает достаточно большое количество иммигрантов из Мексики, которые привезли с собой традиционную мексиканскую культуру, в английском языке появилось слово *mariachi*.

По своей природе, мексиканцы – открытые и гостеприимные люди, любящие праздники и публичные собрания. Некоторые авторы, говоря о национальном мексиканском характере, приводят в качестве иллюстрации слова лауреата Нобелевской премии по литературе, мексиканского писателя Октавия Паса: “*Todo es ocasión para reunirse. Cualquier pretexto es bueno para interrumpir la marcha del tiempo y celebrar con festejos y ceremonias hombres y acontecimientos. Somos un pueblo ritual.*” (Причина для сбора может быть любая. Любой предлог хорош, чтобы прервать ход времени и с пышностью и церемониями устроить праздник в честь человека или события. Мы - народ традиций) [Чеснокова О.С., 2004, с.23].

Мексиканцы хорошо знают и любят свой национальный фольклор, особенно народные песни и танцы. Одной из сокровищ национальной культуры Мексики являются песни и танцы, исполняемые ансамблем *марьячи (mariachi)*.

Как правило, ансамбль *марьячи* состоит большей частью из струнных инструментов, труб (кларнетов) и тромбона. Репертуар данных ансамблей варьируется от исполнения народной мексиканской музыки до произведений современных авторов.

Появление нового слова, новой языковой реалии в английском языке, связано с появлением новой реалии в общественной жизни Соединенных Штатов Америки, особенно в общественной жизни юго-западных штатов страны, где численность испаноязычного населения доходит до 90%.

Так, если раньше услышать музыку *марьячи* можно было лишь на улицах и площадях мексиканских городов и сел, то в настоящее время, насладиться

музыкой этих самобытных национальных ансамблей собирается огромное количество людей на улицах и площадях *американских* городов и сел.

Согласно определению, данному в словаре: ***mariachi*** – это слово может обозначать традиционный мексиканский музыкальный ансамбль, музыкантов или весёлую музыку, которую они играют. (***Mariachi*** – the word can mean the traditional Mexican musical ensemble, the musicians and the lively music they play. [Oxford Minidictionary, 2005:170]) Отсюда впоследствии и появились следующие английские словосочетания: *mariachi music, mariachi band, mariachi musician* и т.д. [Oxford Minidictionary, 2005:170 -171]

Таким образом, анализ лексики английского и испанского языков дает весьма интересную картину, в которой отражаются особенности контактов между культурами этих языков на территории США.

Библиография:

1. Испано-русский словарь. Русско-испанский словарь. Частотный метод. – Москва, 2008 – 736 с.
2. Соболев Л.Н. Пособие по переводу с русского языка на французский. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1952. – 404 с.
3. Чеснокова О.С. Испанский язык в странах Латинской Америки. Мексика. -М.: Изд-во РУДН, 2004. – 99 с.
4. Spanish Minidictionary, third edition, published in the United States by Oxford University Press Inc., New York, 2005. – 607 p.
5. <http://usinfo.state.gov>.
6. <http://www.kudentsova.ru>

*Bolotova Elena Anatolievna,
Don state technical university (DSTU)*

Negative constructions as a means of subjectivation narrative text of the memoirs of Andrei Konchalovsky

Consideration of actual problems of subjectivation in language science. The use of this stylistic method in memoirs of texts by A. Konchalovsky in connection with such concept as "the image of the author". Consideration of the specifics of using different methods of influence of the author of the memoirs on the reader certain artistic-graphic and expressive means based on the use of negative sentences.

Key words: subjectivation, author of memoirs, memoir text, denial.

*Болотова Елена Анатольевна,
Донской государственный технический университет*

Отрицательные конструкции как средства субъективации повествовательного текста мемуаров Андрея Кончаловского

Рассмотрение актуальной проблемы субъективации в языковой науке. Использование этого стилистического приёма в мемуарных текстах А. Кончаловского в связи с таким понятием как «образ автора». Рассмотрение специфики употребления различных способов воздействия автора мемуаров на читателя определенными художественно-изобразительными и выразительными средствами на основе использования отрицательных предложений.

Ключевые слова: субъективация, автор мемуаров, мемуарный текст, отрицание.

«Не думаю, что одной лишь русской культуре это свойственно - впитывать разнообразные культурные модели, ассимилировать художественные стили».

(А. Кончаловский «Низкие истины», стр.37)

У филологов давно вызывает интерес изучение такой проблемы, как субъективация повествования автора. Авторское повествование выступает в роли

смещения точки видения автора в сферу субъекта, персонажа произведения. Всё это происходит при помощи индивидуальных языковых средств.

Основная цель содержания данной статьи - рассмотрение актуальной проблемы субъективации в языковедческой науке, в частности в мемуарных текстах А. Кончаловского, а также рассмотрение субъективации на уровне авторского повествования в тексте с объяснением её художественной реализации и установления роли субъективации повествования в композиционном построении современных текстов, в частности с использованием отрицательных конструкций.

В.В. Виноградов впервые выявил и установил понятие «субъективизированного повествования» (субъективированного), подчеркнув, что: «Образ автора – это не простой субъект речи, чаще всего он даже не назван в структуре художественного произведения. Это - концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно - стилистическим средоточием, фокусом целого» [3; 1971; 118].

Следует отметить, что любая информация, которая представляется автором в мемуарном тексте, относится к личности самого автора-мемуариста и вступая в диалог со своими читателями, автор устанавливает контакты с ним. В процессе этого диалога происходит обмен информацией о людях, о себе, о событиях и различных фактах в разные периоды жизни автора и страны. Важно, что не все события, сохранённые в памяти, обязательно могут войти в текст повествования того или иного мемуарного произведения автора. Таким образом, мемуарист Кончаловский занимает субъективную позицию автора с его взглядами на реальные свершившиеся события до момента написания произведений. А. Кончаловский сначала отбирает из накопленных памятью наиболее значительных событий и персонажей самые важные, которые в дальнейшем будут фигурировать в тексте повествования его мемуаров. Поэтому мы ощущаем присутствие мемуариста и его «я» на протяжении создания всего мемуарного текста и его разных этапов, включая его философские рассуждения о судьбе человека, вере, её роли в жизни и психологии верующего. При этом мемуарист широко использует отрицательные предложения.

Нам не часто приходит в голову мысль: «А может быть, все, что я вижу, на деле вовсе не так?» Наши заблуждения нередко проистекают из веры, убеждений, а вера, пусть и не соответствующая истине, дает энергию [9; 1999, 12].

Признаем, возвышающий обман - это то, без чего мы абсолютно не можем жить. Человек, начав понимать, что смертен, не находит успокоения, покуда не придумает способ примириться с этой неизбежностью [9; 1999, 13].

В ряде случаев, когда автор возвращается в своё прошлое, он как бы мысленно старается это прошлое реставрировать как внешне, так и внутренне. При написании мемуаров Кончаловский все произошедшие с ним события переводит в ракурс современности, чтобы читателю были понятны его прежние

жизненные ощущения. На наш взгляд, в данном случае повествователь (автор) является главным «субъектом речи», а его рассказ (повествование) приводится на примерах и оценках лиц (персонажей) и прошлых событий уже с современных позиций, часто апеллируя к памяти мемуариста, иногда с отрицательным результатом:

Ставить Шекспира ни в кино, ни на сцене мне не приходилось, да и проект такой возникал лишь однажды, когда мы с Джоном Войтом подумывали о «Гамлете», но мысль, каким должен быть мир Шекспира, как воплотить всю его мощь, страсть, исступленность, со мной постоянно [9; 1999, 127].

Главным для меня было показать не то, какой Сталин плохой, а какой Иван наивный. Не помню ни одной из наших картин последнего времени, где Сталин был бы показан с обожанием [9; 1999, 263].

Как правило, объектом повествования в автобиографических мемуарах предстаёт их автор. В них открыто и чётко прослеживается авторская позиция, а другие участники повествования помогают её раскрытию. В подобном случае выстраивается субъективное мемуарное повествование. Такие повествования в мемуарной прозе распространены довольно часто, так как в них приводятся образы известных современников и выдающихся личностей уже ушедшей из истории эпохи.

Поэтому авторская точка зрения, которая присутствует в мемуарах, имеет большое значение, а авторская задача в таком случае - это сохранение памяти об исчезнувших из жизни явлениях, событиях и людях. Автор-мемуарист часто являлся участником или свидетелем важных событий и поэтому при написании мемуаров получает возможность самому рассказать обо всём от лица поколения своих современников.

Таким образом, мемуарное повествование А. Кончаловского как бы превращается в длительный диалог между людьми разделёнными временем, историческими событиями, бытом, культурой и традициями. Иногда это носит ностальгический характер, но мемуарист воспроизводит этот материал ярко и красочно, стараясь незримо присутствовать в каждом описанном эпизоде, показывая свою бесспорную духовную причастность к повествовательному объекту. Л. Луцевич пишет, что в мемуарном произведении личность повествующего трудно отделить от образа автора потому, что: «Я - Эго - при любых установках и условиях - центральная категория мемуарного текста» [10; 2009; электрон. ресурс]. А автобиографичность позволяет в тексте уделять автору больше внимания собственному «я» и оценивать и рассматривать людей (персонажей) и события через призму восприятия своей личности. По мнению М. Бахтина, «Увидеть и понять автора произведения, значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект ("Du"). При объяснении - только одно сознание, один субъект; при понимании - два сознания, два субъекта. К объекту не может быть диалогического отношения... Понимание всегда в какой-то мере диалогично» [1, 1979, с. 289-290]. «Событие жизни текста, т.е. его подлинная сущность всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов» [1, 1979, с. 325].

Когда создаётся изображение персонажа-объекта, авторское видение преобладает. Речь рассказчика становится формой воплощения этой категории. Внутренняя и несобственно-прямая речь героя становится формой реализации изображения персонажа-субъекта. А при реализации обоих типов образов используется прямая речь героя.

Вопросу субъективации повествования современные исследователи (Чернухина И. Я., Горшков А.И., Луцевич Л.Ф. и др.) посвятили целый ряд работ. Из содержания всех рассмотренных работ вытекает понимание явления субъективации как ведущего принципа организации текста, при этом повествование как бы смещается с позиции повествования автора на позицию точки видения персонажа [7; 2001; с. 367]:

Почему не принимали Чаадаева, почему его объявляли сумасшедшим? Иные и сегодня его категорически отрицают. Хотя он был во многом прав. Но он говорил о «низких истинах», которые вызывали чувство дискомфорта, о которых не принято было говорить. Никого еще не сажали в сумасшедший дом за «возвышающий обман». А за «низкие истины» пострадало достаточно [8; 1998, 6].

Становится ясно, что субъективация повествования выражается при помощи определенных языковых средств и приёмов языковых выражений. Нередко распространена композиционная форма в виде «рассказа о детстве», который написан от 1-го лица. Во время описываемых событий рассказывающий в них предстаёт в двух лицах: как ребенок (подросток, юноша) и уже как взрослый человек. Когда повествование ведётся от первого лица, мемуарам придаётся весомость приравнивания их к историческому документу и убеждения читателя в правдивости информации, которую излагает автор. Со стороны художественного описания это помогает более глубоко раскрыть образы.

Утро. Пастухи, щелкая бичами, уводят коров. Как замечательно спится в это время! В детстве вообще удивительно спится. «Как только в раннем детстве спят...».

Отрицание скрытое выражено за счёт частицы «только» и апелляции к прошлому:

Первое развлечение, когда просыпаешься или когда укладываешься спать, - разглядывать бревна, из которых сложены стены. Бревна проложены паклей, внутри дома не закрыты ничем, разве что картинами деда, развешанными на стенах. Замечательно интересно разглядывать трещинки на бревнах, глазки от сучков: воображение складывает из них то знакомые лица, то какие-то фантастические морды - с тремя глазами, с двумя ртами, с огромной дырой носа. Стараешься удержать это в памяти, потому что если отведешь глаза, то потом уже никак не найти пригрезившейся личины. В щели и трещины я прятал конфеты, чтобы не сразу их съесть, оттянуть удовольствие [8; 1998, 3].

Отрицание в этих предложениях приводится оценочно, и на неопределённость представления описываемых событий указывают выражения «никак не найти», «не сразу их съесть, оттянуть удовольствие». Глагол

«оттянуть» очень выразительно акцентирует внимание на отрицании, выступая сначала глаголом в значении начала действия, он подчеркивает затем начало конца.

Случай, когда повествование передаётся рассказчику, это не единственно возможный случай субъективации повествования. Это также возможно и в пределах всего повествования автора. Оно выражается также и в том, что точка видения автора постоянно «бессубъектной» не остается и все время не находится над изображаемой действительностью. Она может смещаться и изменяться в сфере сознания какого-либо персонажа, а потом опять стать «бессубъектной», «авторской» или перейти к какому-нибудь другому участвующему в описываемых событиях персонажу:

Странно, но я никогда не читал Никитиных сценариев, он никогда их мне не давал. А режиссерских - тем более. Мне даже было обидно: почему он со мной не советуется? То ли он боялся, то ли ему было неловко меня об этом просить, то ли не хотел влиять.

Думаю, внутренне он не очень одобрял мою поездку в Америку, мои американские картины, у него на все была своя точка зрения, но бывают времена, когда первостепенное значение обретает то, что художник делает, а бывают времена, когда все это не так уж важно [8; 1998, 152].

Поэтому становится ясно, что подобное смещение из «авторской» сферы точки видения в сферу точки видения персонажа (субъекта) – это как раз то, что и является субъективацией «авторского повествования».

В сценах, которые представляются и решаются через одного из участвующих героев, субъективация «авторского повествования» может быть почти незаметной, и она может выражаться наличием каких-либо «сигналов» (слов), расположенных на некотором словарном композиционном отрезке. Например, в таком отрывке:

Я и не ведал, какая страшная жизнь была вокруг. Нас она словно бы не касалась. Точнее, это тогда я не ведал, какая она страшная и что касается всех - нас, естественно, тоже [8; 1998, 16]. Отрицание смягчается за счёт союза частицы со значением ирреальности «словно бы».

Вроде бы Сталин даже внимания не обратил на отца. Поздоровался, и все. К себе не подозревал. Но, думающему понравилось, что Михалков не высовывается. Понимает, что лезть не надо. В людях Сталин разбирался. В годы более поздние, в конце 50-х, отец уже не обошелся без участия в политических играх, но во времена сталинские предпочитал быть просто детским поэтом [8; 1998, 17].

Отрицание «не» связано с поведением и мнением третьего лица (Сталина). Автор передаёт целое высказывание при помощи синтаксической конструкции: синтаксической разновидности несобственно-прямой речи.

Он (отец Кончаловского) много добра сделал людям - вытаскивал из тюрем, лагерей (не всегда получалось, но, бывало, и получалось), устраивал в больницы, «пробивал» квартиры, пенсии, награды, - порой вовсе не тем, кто

помнит добро. Последнее, кстати, отца никак не переменяло. Его жизненным принципом как было, так и осталось: «Если можешь, помоги». [8; 1998, 17].

Отрицание в данном случае присутствует во вставочной конструкции. Всё предложение с отрицаниями в силу присутствия их при глаголах несовершенного вида выражает постоянные особенности натуры отца автора.

Обо всём том, что описание автором дается через восприятие героя, сигнализируют такие слова, которые точно указывают на его воспоминания: *не всегда получалось, лезть не надо, не касалась, не обратил, не обошелся, не подозвал, не переменяло, вовсе не тем, кто помнит добро.*

В своей работе «Слово в романе» М.М. Бахтин написал о внутренней речи как о разновидности несобственно-прямой речи, вторжения в синтаксическую систему авторской речи экспрессивных моментов чужой речи (многоточий, вопросов, восклицаний). Например, в нашем тексте:

Я никого не убивал, никому не вредил, никому не желал зла, а если и желал, то никогда этого не выражал и знал саму эту мысль от себя. Но достаточно ли не делать зла, чтобы быть хорошим человеком? Наверное, нет. Чтобы быть хорошим человеком, надо делать над собой усилие. Не очень много добра я сделал. И усилий делать добро помню немного. А если у тебя нет времени сделать добро, значит, у тебя нет времени стать хорошим человеком [9; 1999, 9].

Отрицания в данном отрывке выражены частицей «не», осложнены усилением отрицания за счёт местоимённых слов «никого», «никогда», «никому» и внутреннего диалога на поставленный вопрос с использованием слова «нет». Слово «нет» в последующих предложениях повторяется вместе с зависимым в устойчивом сочетании словом «нет времени».

Как показывают материалы исследования мемуарной литературы современных авторов, проблема субъективации повествовательного текста до сих пор остаётся малоисследованной областью в языковой науке и поэтому является довольно перспективным направлением стилистики текста.

В основном в мемуарной литературе повествование ведется почти всегда от первого лица, а для этого требуется явная субъективация.

Автор-рассказчик - А.А. Кончаловский - излагает воспоминания о своих жизненных событиях сквозь призму своей памяти и сознания. Он по-своему интерпретирует их, меняет местами, переставляет очень важные эпизоды своей жизни, которые иногда вызывают мучительные и тяжелые размышления и воспоминания. Но все подобные отступления не нарушают целостности построения повествования, а наоборот объединяют все фрагменты языковой композиции текста.

В составе русского языка имеется много категорий, которые направлены на применение и выражение в тексте личностного начала, авторских чувств и мыслей. Использование этих категорий, в частности в мемуарной литературе, помогает выразить автору свои оценки в тексте.

Хочется острым концом ключа царапать на стене лифта известное слово из трех букв. Причем царапаешь каждый раз, возвращаясь домой, все в

том же месте, надпись становится все глубже, глубже, наконец, уже совсем прорезает фанеру. Хочется запустить камнем в чужое окно, посмотреть, как лопнет стекло, как будет беситься и негодовать высунувшийся хозяин, если он дома. Почему это доставляет такое удовольствие? Ведь ни на секунду не задумываешься: зачем? Занятие кажется таким интересным! [8; 1998, 50-51].

В данном случае в предложении присутствует внутренняя речь, где вопросу соответствует отрицательный ответ, усиленный частицей «ни».

«Специфика мемуаров как жанра такова, что тексты воспоминаний (в большей степени, чем тексты художественной литературы) дают представление не только об общей социокультурной ситуации определенного периода, хранят «память о событиях», но и об устной речевой манере того или иного автора» [6; 2001; 37].

В своих мемуарах А. Кончаловский старается установить контакт и доверительные отношения с читателями, поэтому в его текстах присутствует разговорный стиль и с его помощью автор старается убрать границу между собой и аудиторией читателей [4; 1981; 251].

Стилистическая вариативность способствует подвижности мемуарного жанра, поэтому при повествовании наблюдается и красочность художественной прозы, и публицистическая пристрастность, и строго научное обоснование всего происходящего.

Одним из наиболее ясно выраженных приемов субъективации является прямая речь, но его в строгом смысле считать приемом субъективации «авторского повествования» нельзя, так как это открытый приём специально передаваемой речи от повествователя (автора) герою (персонажу). Прямая речь - это не «авторская» речь и не прием субъективации «авторской речи», а просто прием субъективации изложения событий приведённых в словесном произведении. Это явно видно при передаче реплик разговора в тексте мемуарного произведения. Например:

Он (дед Кончаловского) не знал, как отвертеться, сказал, что портрет напишет, но только если Иосиф Виссарионович будет ему каждый день позировать.

- Вы соображаете? У товарища Сталина нет времени. Делайте по фотографии.

- Не могу. Я реалист. По фотографиям портретов не пишу.

Этого деду не забыли - вплоть до 1956 года ни одной персональной выставки у него не было [8; 1998, 19].

Когда мемуаристы предоставляют своим персонажам в речевом выражении свободу, они как бы способствуют оживлению обликов давно живших и ушедших из памяти людей.

Не так давно отец долечивал перелом бедра в санатории в Назарьево. Я приехал к нему. Двухэтажный старый особняк, достроенный и перестроенный, отделанный туфом и мрамором, алюминиевые двери со стеклами – архитектура брежневских времен.

– Видишь это окно? – сказал отец [8; 1998, 39].

В подобных случаях прослеживается переход от одного вида (формы) словесного выражения - повествования (рассуждения, описания) - к другому - диалогу (полилогу, монологу).

Отец мне как-то рассказывал, что его недолюбливал Алексей Сурков, его родители были когда-то крепостными у Михалковых.

Любопытно, как забытые, еще от «той жизни» связи оживают в недавнем прошлом. В 60-е годы в «Метрополе» меня, тогда двадцатипятилетнего студента, всегда заботливо-нежно встречал седенький швейцар, надевал пальто, говорил: «Андрей Сергеевич»...

- Что это вы так? - спросил я его с привычной своей вгиковской наглостью [8; 1998, 19].

Частица «недо» - это выраженное отрицание. А в «недавнем прошлом», то есть близком, отрицательная форма равна утверждению.

В заключение необходимо заметить, что для выражения отрицания автор использует разнообразные приёмы. Он то усиливает семантику отрицания, то ослабляет её («недо»). При введении в текст мемуаров диалогической речи усиливается личностная индивидуализация персонажа и автора, который выступает в роли собеседника (повествователя).

Таким образом, по ряду рассмотренных примеров можно судить о том, что автор в своих размышлениях вполне откровенен, когда рассказывает о тяжелых и драматических обстоятельствах своей личной и творческой жизни. То есть текст максимально субъективен. Бытовые подробности соседствуют с размышлениями на социально-философские темы, воспоминаниями детства, с экскурсами в далекое прошлое России, а трогательные истории любви к женщинам, разным людям, работе, городам, природе - с публицистическим накалом...

А. Кончаловский, как настоящий мастер, при написании своих мемуаров избегает неоригинальных средств (штампов), вычурности этих средств и их искусственности.

Кроме того, отрицание как правило, антонимично, противопоставлено утверждению (не имеет смысла – имеет смысл) существующему сознанию адресата, что придаёт определённую художественную окраску всему мемуарному произведению, усиливая воздействующую функцию его текста на читателя.

Язык мемуаров А. Кончаловского в плане использования конкретных приёмов авторского повествования представляет собой интересный материал для изучения и во многих случаях является примером многоликости автора, так как субъективированное повествование в его мемуарах при анализе можно рассматривать как единое повествовательное пространство.

В завершение следует подчеркнуть, что отрицание в его мемуарах часто равно по семантике утверждению, то есть, выражено имплицитно, но отрицательные конструкции создают субъективную окраску всему мемуарному повествованию. Субъективное начало является основополагающим моментом, который определяет мемуарную литературу как жанр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. «Эстетика словесного творчества», М.: Искусство, 1979. с. 289-290, 325
2. Болотова Е.А. «Текстовые категории художественного текста и их текстообразующая функция», Сб. «Язык и коммуникации», В. 6, Ростов н/Д.: ИУИ АП ДГТУ, 2011, с. 98-100.
3. Виноградов В.В. «О языке художественной речи», М., 1971 г. с. 118
4. Гальперин И.Р. «Текст как объект лингвистического исследования», М., 1981, с. 251.
5. Гаврилова Г.Ф. «О взаимодействии языковых средств выражения отрицания с другими функционально-семантическими категориями», Сборн. «Язык. Дискурс. Текст. Труды и материалы» Ч. 1. [Текст] / ПИ ЮФУ, Ростов н/Д.: Изд-во "АкадемЛит", 2010, с. 76-78.
6. Голубева И. В. «Из опыта создания коллективного речевого портрета», Материалы межд. науч. конф., Майкоп, 2001, с. 37.
7. Горшков А.И. «Русская стилистика [Текст]: учеб. пособие для вузов», М., 2001. с. 367.
8. Кончаловский А. «Низкие истины», М: Коллекция «Совершенно секретно», 1998, с. 5-381.
9. Кончаловский А. «Возвышающий обман», М.: Коллекция «Совершенно секретно», 1999, с. 7-340.
10. Луцевич Л.Ф. «Эго мемуарного текста», Варшава, Польша, Academic Electronic Journal in Slavic Studies / University of Toronto - SPRING 2009, № 28, электрон. ресурс.

*Jemeljanova Je.V.,
Kazakh-Russian International University, Aktobe*

Viewing lingo cultural features of authentic missed in the process of interpreters training

Abstract: In the article the author considers analysis of features the authentic text from lingo cultural point of view and defines main direction of forming social cultural skills.

Keywords: communicative competence, dialogue of cultures, lingoethnology, lingoethnology hindrance, polycultural approach.

*Емельянова Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент,
Казахско-Русский Международный университет,
г. Актобе*

Учет лингвокультурологических особенностей аутентичных материалов в процессе подготовки переводчиков

Аннотация: В настоящей статье автор дает анализ особенностей аутентичного текста с позиции лингвокультурологии и определяет основные направления работы по формированию социокультурных навыков.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, диалог культур, лингвокультура, лингвоэтнический барьер, поликультурный подход.

При отборе материалов для формирования коммуникативной иноязычной компетенции переводчиков наибольшую ценность представляют аутентичные материалы. Аутентичные материалы должны отвечать следующим критериям: адекватность страноведческим реалиям; тематическая «маркированность»; информационная наследственность; соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся.

Наиболее оптимальным материалом для соизучения языка и культуры является текст, репрезентирующий социально-культурный фон: художественные и информативные тексты, газетные и журнальные статьи. Рассмотрим подробнее процесс формирования социокультурной компетенции с использованием выбранного нами аутентичного текста.

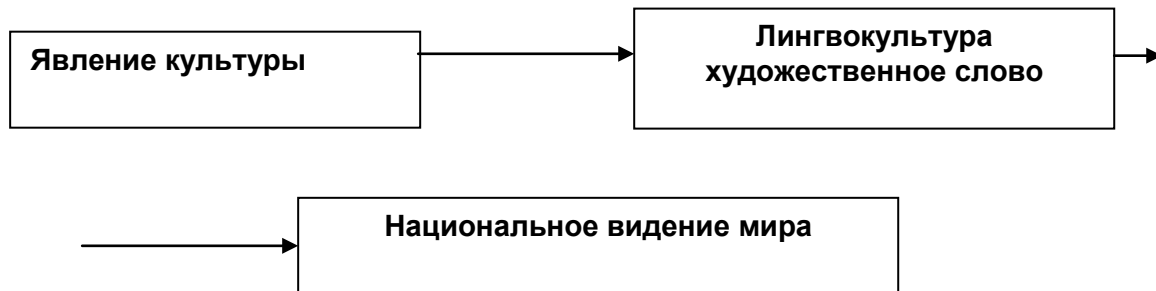
Текст является не только носителем определенной информации, он выступает как необходимое условие этнокультурного устройства социума. По своим экстралингвистическим признакам текст является основной единицей речи,

выражающей законченную мысль. С этой позиции мы можем рассматривать предложение как частный случай, как особую разновидность текста. Принципы построения текста относятся к системе языка, значит, мы можем утверждать, что текст является не только единицей речи, но и единицей языка. Рассматривая текст с точки зрения его содержания, мы исходим из того, что текст есть чужая мысль, выраженная в предметно-знаковой форме, продукт объективации сознания, который декодируется в условиях коммуникации [1, 282]. Содержание текста создается не только собственно знаковой формой, но и ситуацией жизнедеятельности, взаимоотношениями адресанта и адресата, их профессиональной подготовки, а также расчлененной во времени последовательностью речевых действий. Сознание человека легко соединяет то, что соединено в предмете, хорошо ему известно. Поэтому один и тот же текст неодинаково воспринимается различными категориями читателей. В зависимости от профессиональной подготовки, жизненного опыта, уровня и типа культуры одни легко восстанавливают эксплицитно невыраженные слова, для других текст остается непонятным. Связность текста, его смысловая и лингвокультурная целостность обеспечиваются определенной тематикой и включением таких механизмов смысловой связи, которые выработаны данным типом лингвокультуры и закреплены в сознании ее носителей, хотя не всегда имеют внешние показатели на уровне естественного языка.

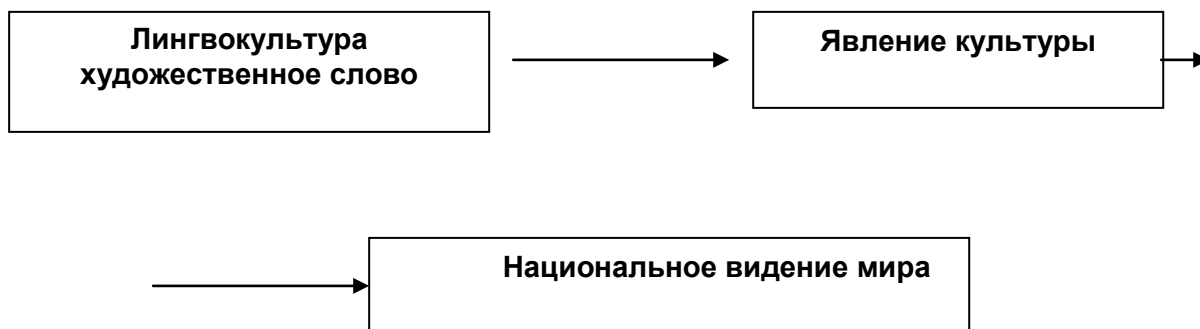
Любой текст, будь то краткая надпись, найденная при археологических раскопках, философский трактат, современный деловой документ или рекламный слоган, представляет собой особого рода предмет, который наряду со смыслом – сообщением (что и делает его собственно текстом), имеет еще и смысл – ценность, объединяющий его в одну группу с другими предметами – носителями смысла (к ним как раз и относятся культурные универсалии). То, что мы называем лингвокультурным смыслом текста, оказывается весьма неоднородным феноменом. Значительную часть его образует содержащееся в тексте сообщение – то, что хотел сообщить автор, раскрывая свою проблему и тематику высказывания. Это наиболее устойчивая часть, менее всего подверженная изменениям. Другой частью является смысл, определяемый ценностью данного текста в системе всех остальных лингвокультурных феноменов того общества, в котором он функционирует. Этот смысл создается всем обществом, общественным сознанием, определенными историческими условиями и соответствующим уровнем культуры. Каждая эпоха создает новые смысловые пласты, носителем которых опять-таки будет являться текст. Лингвокультурный смысл – ценность всякого текста определяется его положением и функционированием в социальной структуре общества, отношением к нему различных сил, участвующих в реальных жизненных процессах. Лингвокультурологически насыщенный текст имеет мотивационную личностную значимость для обучающихся. Работая с текстом, в зависимости от его содержания и тематической направленности, мы активизируем следующие группы мотивов: социальные; интеллектуально-познавательные; профессионально - целостные; эмоционально - эстетические; морально – этические;

коммуникационные; статусно – позиционные. Работа с художественным текстом, предназначенная для формирования социально-культурных навыков, может реализоваться по двум направлениям.

1. Выделение отдельных явлений культуры в данном историческом периоде, а затем обращения к художественному слову текста, в котором и воплощены особенности национального видения мира.



2. Выделение в тексте лингвокультурологических единиц и образов художественной речи, затем знакомство с явлением культуры различных уровней, после чего следует понимание национальной картины мира.



Такой подход еще раз подтверждает взаимосвязь и взаимодействие явлений культуры и языка, как отражения этого явления.

Любой текст помимо страноведческих реалий, несет в себе информацию об особенностях национального мировоззрения, психологии и менталитета носителей языка, а также особенности восприятия окружающего мира.

Так как сам язык существует, живет и развивается в общественном сознании, в сознании народа, говорящего на нем, поэтому отражение и восприятие фактов и событий реального мира у разных народов имеет большую вариативность, наличие которой связано со спецификой жизнедеятельности данного народа, с существованием определенных этнических стереотипов, влияющих на процессы восприятия.

Межнациональные расхождения наблюдаются в основном на 3 уровнях:

- чисто языковом или лингвоэтническом (реалии, языковые стереотипы, речевой аспект и т.д.);

- содержательном или лингвоэтническом (учет специфики национального образа адресата речи: индивидуально – личностные свойства участника коммуникации и его социальные характеристики);

- паралингвистическом (особенности кинетики, проксемики).

Перечисленные этнокультурные расхождения занимают определенное место в коммуникативно познавательной деятельности личности и влияют на процесс восприятия, например:

Der Blackout einundsechzig war wie eine Explosion.

О каком сюрпризе шестьдесят первого года идет речь? Конечно же, носитель языка (в данном случае представитель немецкой этнокультуры) поймет, о чем идет речь (речь идет о закрытии границы между Восточным и Западным Берлином.), так как исходный текст (оригинал) рассчитан на информацию, которой располагают носители языка. И это обстоятельство должно учитываться при восприятии текста представителем другой этнокультуры, изучающим немецкий язык.

Fraulein hort zu von morgens bis abends Geschichten von Regimentsdamen,langst verstorben und vergessen ... Geschichten von blauen Briefen und Beförderungen.

Словосочетание *der blaue Brief* имеет в немецком языке устойчивое иносказательное значение: уведомление об увольнении с работы, службы.

Er überfuhr alle Verkehrszeichen; er kümmerte sich nicht um die heransturzenden Schupos [2, 182]. *die Schupo* - сокращение для "die Schutzpolizei".

Таким образом, мы видим, что отсутствие у реципиента необходимой предварительной информации приводит к хорошо известной всем нам ситуации, когда слова понятны, но не понятна суть сказанного. Расхождения в прединформированности между носителем языка и изучающим иностранный язык носят лингвоэтнический характер и относятся к области культурно-исторических знаний, которые необходимы изучающим немецкий язык для осуществления успешной коммуникативно-познавательной деятельности.

Очень часто приходится сталкиваться с данной проблемой при работе с газетными аутентичными текстами, т.е. для них характерно то, что информация в них рассчитана на носителей языка, как носителей определенной этнокультуры.

Поэтому, в случае межкультурного общения посредством текста, необходимо учитывать не просто адекватные средства мысли на иностранном языке, межъязыковые соответствия и трансформации, но и инокультурный менталитет. Знание всех национально культурных особенностей и коннотативных тонкостей моральных, правовых, этических и других норм конкретного общества является одним из наиболее важных условий восприятия аутентичных текстов, а, значит, осуществления речевой деятельности и достижения успешности выполнимых речевых действий.

Итак, для адекватного восприятия аутентичных текстов необходимо иметь представление о национальной психологии адресанта, его мироощущениях, обычаях, предрассудках и стереотипах национального мышления, потребностях – одним словом, всего того, что принято называть национальным образом адресата

или этнокультурными особенностями. Так, например, в исторических романах И.Есенберлина, И.Калашникова, М.Ауэзова можно узнать о специфике быта и культуры кочевых племен; типологически близкими являются сказки многих народов; произведения великого Г.Гейне дают представление о жизни рабочих средневековой Германии.

Однако мы не должны забывать, что перед переводчиком при работе с текстом стоят более широкие задачи. В этой связи уместно остановиться еще на одной функции текста как инструмента общения. Мы имеем в виду аксиоматическое положение теории речевой деятельности, согласно которому речь – не самоцель, а «средство, оружие и почти всегда предполагает неречевую цель» [3, 29]. Иными словами, целью речевых действий является оказание необходимого регулятивного воздействия на адресата, вызов определенного коммуникативного эффекта, результатом которого могут стать новые знания, убеждения, сопереживание, эмоциональное состояние, действия и поступки. Орудием такого воздействия, средством достижения коммуникативного эффекта оказывается текст, созданный и переданный отправителем и воспринятый адресатом. Следовательно, аналогичность функций исходного и переводного текстов, каждого в своей сфере, прежде всего, должна выражаться в аналогичности их регулятивного воздействия на своих адресатов, в аналогичности вызываемых ими коммуникативных эффектов. В процессе речевого общения (как одноязычного, так и двуязычного) его эффективности препятствуют различия в мировоззрениях, убеждениях, знаниях, жизненном опыте, привычках, психологических особенностях общающихся. Эти препятствия абсолютно естественны и преодолеваются в ходе речевой коммуникации с большим или меньшим успехом. Более того, сама коммуникация, в конечном счете, направлена на преодоление какой-то части этих различий, ведь без этого многие акты речевого общения потеряли бы смысл. В двуязычной коммуникации к естественным социально-личностным барьерам добавляется лингвоэтнический барьер – расхождение в языках, закономерностях их функционирования, в культурах общающихся. Задача переводчика состоит в том, чтобы нейтрализовать этот и только этот, т. е. лингвоэтнический барьер. Переводчик должен нейтрализовать только те препятствия на пути эффективной речевой коммуникации разноязычных ее участников, которые вытекают из их принадлежности к разным лингвоэтническим коллективам. Перевод, таким образом, является чисто лингвоэтнической ретрансляцией. Специалист – переводчик должен анализировать и сопоставлять лингвистические, структурные, жанровые и социокультурные особенности иноязычного и родного дискурса, предметные и фоновые знания отправителя и получателя высказывания, факторы коммуникативной ситуации, чтобы определить степень необходимой адаптации переводного текста. С этой точки зрения мы можем говорить об особенностях уже известных нам умений с позиции формирования медиа-дискурсивной компетенции студентов переводчиков:

- сравнительный анализ в деятельности переводчика направлен не только на понимание, интерпретацию текста, но и на выработку стратегии перевода, как прямого, так и обратного;

- сопоставительный анализ текстов по специальности осуществляется переводчиком с дискурсивных позиций, то есть охватывает более широкий спектр факторов, оказывающих влияние на создание высказывания автором, на понимание данного высказывания переводчиком и на его перевод для нового получателя;

- при сопоставительном анализе исходного текста переводчик должен выявить как то, что является общим для отправителя и получателя высказывания, так и то, что является различным и потребует соответствующих преобразований при переводе высказывания на родной или на иностранный язык (а различным как раз и являются те культурные универсалии, которые отражают самобытность и неповторимость определенного языкового сообщества).

Развитие личностно-ориентированного поликультурного подхода в обучении иностранному языку обеспечивается интенсивностью работы с текстами, культурно важными с точки зрения их прецедентного статуса в исходной культуре, имеющими актуальное значение и культурно-воспитательную ценность. Ни в коем случае не следует пренебрегать такими видами текстовой информации, как реклама, схемы и карты, таблицы, графики, расписания разного рода, путеводители, различные программы и указатели. Такая информация, в силу своей наглядности и экспрессивности, помогает быстрее распознать и усвоить культурно-специфические особенности, скрытые в ней.

Литература:

1. Галеева Н.Л. Текстовая решетка культуры как ее сущностное основание// Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. Барнаул: изд-во Алтайского университета, 2006.- 248 с.
2. Remarque E. M. "Drei Kameraden" VEB-Leipzig, 1981. – 311 s.
3. Леонтьев А.Н. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: «Наука», 1999. – 312 с.

Ilgam Failevich Fattakhov,
Kazan (Volga region) Federal University,
associate Professor, candidate of Philological Sciences,
Institute of Social and Philosophical
Sciences and Mass Communications

Musa Jalil in journalism of Gazi Kashshaf

Abstract: In may 1953 edition of the monthly literary and political magazine “Soviet literature” the beginning of a Grand work for the return of the literary heritage of Musa Jalil (Musa Mustafaevich Zalilov) to the Tatar people. Mirgazi Sultanovich Kashshaf stood at the origins of this sacred cause, and made from infinite interest in the promotion and popularization of art my friend.

Keywords: Musa Jalil, poet-hero, literary heritage, journalism, edition, magazine “Soviet literature”, Gazi Kashshaf, Tatar people, Tatarstan.

In may 1953 edition of the monthly literary and political magazine “Soviet literature” the beginning of a Grand work for the return of the literary heritage of Musa Jalil (Musa Mustafaevich Zalilov) to the Tatar people. Mirgazi Sultanovich Kashshaf stood at the origins of this sacred cause, and made from infinite interest in the promotion and popularization of art my friend.

“Studied the life and creative path Musa Jalil: wrote a scientific review to “Moabit notebooks”; performed textual work in preparing his works for publication; was the author of the photo album of the poet; and he composed and published a collection of memoirs of contemporaries about him – over the works of the writer was awarded the prize named M.Jalil of Komsomol Tatarstan” [1, p. 10].

In one of his last letters, written G.Kashshaf surrounded by enemy Volkhov front, M.Jalil bequeathed: “You were my friends and caring sincere friend and remained so. In my these difficult days you helped me with their friendly sincere letters, cared about my art, my book and my family. I sincerely thank you... I that all that is written completely on your discretion, your protection and care. I'm glad my poetry is transmitted in a safe caring hands... 20 March 1942. Regular army.” [2, p. 18].

Gazi Kashshaf, before returning “Moabit notebooks” in the USSR, fulfilling his Musa Jalil, who in 1944 published a collection of his friend “Letter from the trenches”. After the war, though, and returned “Moabit notebooks” Home, slander about the poet only increased. Finding Jalil in Nazi prison remained in the spotlight.

G.Kashshaf during a special meeting in Moscow with Alexander Fadeev proved that M.Jalil was not a traitor. As a result, even in 1952, “Literary newspaper” published a

few poems Jalil. Kashshaf until the end of his life was engaged in the study of the literary heritage of each and promotion of his work.

After Stalin's death, the magazine "Soviet literature" first published in No. 5 of 1953 eight poems Musa Jalil: "I'm Sorry, my native land!", "Steel", "My favorite", "Road", "After the war", "Builder", "Freedom", "Bird", written in enemy captivity.

And in No. 6 printed one ballad and five poems Jalil: "the Nightingale and the Spring", "About feat", "Song (if Only it was freedom)", "Shirt", "Mountain river", "Flowers".

Gazi Kashshaf in the same room, has published a great article titled "Poems, written in Moabit prison" (p. 99-124), where he was one of the first given literary analysis of the poems Jalil "Bird", "I'm Sorry, my native land!", "Wolves", "One instruction", "Before trial", "Atrocity", "Resentment", "To friend", "My songs".

In No. 7 magazine printed even 15 poems from "Moabit notebooks" of the poet, as in No. 8 – only three ("Mother's day", "Red Daisy", "To death").

Already in No. 10 edition publishes the message "About the literary heritage of Musa Jalil", which refers to the transfer of his wife M.Jalil Ms. Amina-khanum Zalilova archive of the poet (30 volumes-folders) to the Union of Soviet writers of Tatarstan. Among the materials were documents about the activities of the poet, biographical information, letters, a lot of manuscripts, drafts, variants published and unpublished in print works of M.Jalil. It is reported about the establishment of a special Commission under the Union of Soviet writers of Tatarstan for the study of the literary heritage M.Jalil.

In No. 2 of the magazine in 1956 published a Decree of the Presidium of the Supreme Soviet of the USSR "About the name of Hero of the Soviet Union poet Musa Jalil (M.M.Zalilov)" on February 2, 1956. In this regard, the edition printed a poem Akhmet Iskhac "Heroism", and good article "Between two congresses", a ballad of M.Jalil "Sailor Shtepenکو". In the same room is a poet devoted to the verse of Sibghat Hakim, essay of Amirkhan Aniki "Kosaya Gora plant - Musa Jalil - Yasnaya Polyana", critical articles of Robert Bikmuhametov "love Song" and of M.Zainullin "Musa Jalil – the children's poet", in the section "Chronicle" gives detailed information about the meeting, dedicated to the name of Hero of the Soviet Union poet Musa Jalil.

Interest in the work Jalil and his personality very fast growth on the eyes. Already in No. 3 published by the heroic drama of Riza Ishmurat "Immortal song (Musa Jalil)", literary-critical article of Muhamet Gainullin "Artistic life poems of Musa Jalil", orositelna article of Hasan Hayri "Musa Jalil in the Kazakh language", the official information about the conduct of February 15 in the Tatar state academic theatre named Galiaskar Kamal solemn meeting, devoted to the 50th anniversary since the birth of the Hero of the Soviet Union, the poet Musa Jalil. Opened the meeting Secretary of the Tatar regional Committee of the CPSU Salih Batuev, in particular, said: "In the glory days, when is the twentieth Congress of the CPSU, we are gathered here to celebrate the 50th anniversary of the birthday of our beloved poet - Hero of the Soviet Union Musa Jalil. For the Soviet people this name, the name of the son of the Soviet people and the great

Communist party, are very near and dear. ... Musa is a sample service to the people, the great ideas of the Communist party”.

In No. 4 in the section “Chronicle” published the message “Performance of Musa Jalil”, where we were talking about the premiere of the Bolshoi drama theatre named Vasily Kachalov, based on a play by playwright R.Ishmurat “Immortal song” (Director - honored artist of the RSFSR E.M.Beibutov, he was the chief Director of Kachalov theatre).

Chronicle: “24 April 1957 in the theatre of Opera and ballet was held a solemn meeting in connection with the award of Lenin prize, to Hero of the Soviet Union Musa Jalil.

- Awarded the Lenin prize to Musa Jalil is a great holiday for the whole Tatar Soviet culture, Tatar literature and Soviet poetry. This is a wonderful reflection of the Leninist national policy of our party and government, - said Secretary of the Tatar regional Committee of the CPSU Salih Batuev, opening the meeting.

Then the word is given to the Chairman of the Board of the Union of writers of Tartary to Homer Bashirov.

- Creativity Musa Jalil turned into a spiritual treasure of all Soviet people, - he said. - His works were published in large quantities and can be read in many fraternal republics, the countries of people's democracy. Awarded the Lenin prize of the Tatar Soviet poet Musa Jalil together with prominent members of the art of our country S.T.Konenkov, L.M.Leonov, S.S.Prokofiev, G.S.Ulanova - is a great joy for all of us.

Work of Kazan fur factory M.Khamidullin, Hero of the Soviet Union, Colonel L.Agiev, a student of the Kazan order of the red banner of Labor state University named Lenin, Nazrieva, poet Anwar Davydov in their speeches expressed feelings of gratitude party, our government and the General public for such evaluation creativity Jalil.

In the meeting, people's artist of the Republic of Tatarstan V.Pavlova read the poem the poet's “Barbarism”, the artists of Bolshoi drama theatre named Vasily Kachalov, of Opera and ballet theatre performed excerpts from the play “Immortal song”, from the Opera of Nasib Zhiganov “Jalil”. The poet Sibghat Hakim read verse “Friendship born in the same fate”, dedicated M.Jalil. Then the poet Gennady Paushkin presented with congratulatory telegrams, that came from different parts of our country” (“Soviet literature”, 1957, No. 5, p. 126).

Analyze the article of Kashshaf “In the footsteps of the poet” (1957, No. 5). After the publication of the poems from “Moabit notebooks” of Jalil, came to the edition dozens of letters. They were the addresses of prisoners of war, who might know something about the poet. Kashshaf began exchanging letters with them. But new information has accumulated with great difficulty. The author has set a goal to find someone, who took part in the underground struggle, organized Jalil. Underground organization of Jalil was widespread, and in each group were no more than 4-5 people.

The author found one participant in those years - the Nazif Nadeev, who wrote to him about his intention to arrive in Kazan and to meet him.

In the summer of 1956, he received a letter from Garaf Fakhretdinov, living in the city of Almalyk in Uzbekistan. It turned out he was in the underground organization of Jalil. About this Fakhretdinov not wrote in the letters, and said in a personal meeting with Kashshaf. To meet him, the author of the article was flying from Kazan in Tashkent, at the first opportunity. He was met by the editorial staff of the newspaper "Kyzyl Uzbekistan": correspondent K.Uzakov, Uzbek poet Angin Mirzaev. Gave him a car and they went in Almalyk. On the road Kashshaf was very nervous, very worried, because not pre-warned of Garaf about her arrival.

At the post office, fortunately Kashshaf, there was one letter in the name Fakhretdinov. At the specified address, the postmaster has determined that he lives in Sotsgorod (Socialist city). (Almalyk was divided then into three parts: Almalyk, Altyn, Sotsgorod). At the post office the Sotsgorod Garaf knew, but didn't know what street he lives. One girl named Chembarisova helped them find a house Fakhretdinov. Finally found it. They lived in a small, but own home. (Light two rooms, the ceiling is low, but these rooms were built tastefully decorated, clean, everything in its place. Felt decency and family warmth.)

Gazi Kashshaf and Angin Mirzaev long awaited arrival of Garaf from work. All day, all night he was telling about the events, through which he had to pass. Gazi Sultanovich collected a lot of material about Musa Jalil.

Kashshaf wrote clear, easy. For example, briefly told how he found Garaf. Heat has described his house.

He then briefly describes the biography Fakhretdinov. Garaf was ten concentration camps. Eight times fled, but the Nazis were caught, beaten, kept in salt water. Kashshaf thoroughly, wrote in detail about the meeting Garaf with Musa. Contains a lot of factual material, therefore, interesting to read, the style set forth drags us as a reader and researcher.

In 1961 published a book of Kashshaf "Musa Jalil (Essay on the life and creative path of the poet-hero)" [3]. Here he first mentioned the names of eleven associates of Jalil. While the author has not been clarified who are associates of Jalil, people didn't know about them. Publicist Kashshaf studied underground work of Jalil and his associates in Nazi captivity, found the former prisoners of war, who were together and communicated with each other in the camp, had gradually gathered valuable information, I double checked the facts, in short, performed a Titanic work that required a lot of strength and time. The author based the richest information wrote informative essay about the life and creative path of the poet, he analyzed the poems M.Jalil in parallel with the Tatar and the entire Soviet poetry, especially full opened his literary activity in prison "Moabit".

In 1964 he published a very interesting, comprehensive book (p. 306) under the title "Memoirs of Musa", the compiler of which were Kashshaf. This publication has played a significant role in the way of name recognition Jalil broad strata of the people, in promoting its rich heritage. Collecting memories of Jalil also demanded that the author of the great zeal and obstinacy.

“I had to chat with dozens of people to talk with many and Soverato needle pearls stored in their memory” [4], - he wrote.

His books, articles about the poet-hero translated into the languages of more than one dozen Nations.

So, Musa Jalil was not mistaken in “close and caring soul friend”, who bequeathed his art. Indeed, Kashshaf was a critic with good taste, a scholar with a deep understanding of poetry, the man with the concrete idea. He has personally prepared three volume four volume “Selected works” Jalil, dedicated to the 70th anniversary of birthday, wrote notes to those volumes. Unfortunately, he was unable to see any edition of the “Selected works” Jalil, nor to participate in the anniversary celebration. Thus, the name of Mirgasi Sultanovich Kashshaf inextricably linked with the name of his friend.

References:

1. Nizamov I.M. My mentors. My students (faculty of journalism - 50 years): Kazan: Kazan University, 2012. P. 152. (on tat. lang.)
2. Gazi Kashshaf - writer-journalist, pedagogos, scientist. Essay: Textbook for the course “Literary genres” for students of the journalism Department of the universities / Comp. Nizamov I.M. Kazan: Kazan University, 2008. P. 200. (on tat. lang.)
3. Kashshaf G.S. Musa Jalil (Essay on the life and creative path of the poet-hero). Kazan: Tatar book publishing, 1961. (on tat. lang.)
4. Memories of Musa / Comp. Kashshaf G.S. Kazan: Tatar book publishing, 1964. P. 306. (on tat. lang.)

Vysotskaya Irina,
*Novosibirsk State University,
Professor, Doctor of Philological
Sciences, the Faculty of Journalism*

The Substantivization in the Modern Russian Language: a new look

Abstract: The paper represents typology of substantivization based on contraposition of usual and occasional substantivization, which are considered not as stages of a single process, but as fundamentally different phenomena. According to postulates of the transitivity theory, the author interprets substantivization as result of interaction between parts of speech in the modern Russian language, and considers substantivization as syncretic phenomena combining adjective properties with substantive ones. The research material mainly was based on the artworks of classical and modern Russian literature.

Keywords: substantivization, substantivization, interaction between parts of speech, usual substantivization, occasional substantivization.

Высоцкая Ирина,
*Новосибирский государственный университет,
профессор, доктор филологических наук,
факультет журналистики*

Субстантивация в современном русском языке: НОВЫЙ ВЗГЛЯД

Аннотация: Статья представляет типологию субстантивации, основанную на противопоставлении узуальной и окказиональной субстантивации, которые рассматриваются не как стадии одного процесса, а как принципиально разные явления. Согласно постулатам теории переходности, автор интерпретирует субстантивацию как результат взаимодействия между частями речи в современном русском языке и рассматривает субстантиваты как синкретичные явления, совмещающие адъективные свойства с субстантивными. Материал исследования составили по преимуществу художественные произведения классической и современной русской литературы.

Ключевые слова: субстантивация, субстантиват, взаимодействие частей речи, узуальная субстантивация, окказиональная субстантивация.

Субстантивация – активный процесс в языке и речи, при котором в определенных синтаксических позициях обозначают предмет и проявляют морфологические свойства имени существительного слова других частей речи. С одной стороны, это продуктивный неморфологический способ словообразования (конверсия, транспозиция, межчастеречный переход), с другой – результат взаимодействия слов в системе частей речи, т.е. явление грамматическое.

Субстантивация не раз становилась предметом лингвистических исследований. Основываясь на положениях теории и синкретизма (представленной в рамках структурно-семантического направления современной русистики трудами В.В. Бабайцевой и ее последователей), предлагаем типологию субстантивации. На первом уровне деления противопоставим узуальную и окказиональную субстантивацию и выделим далее разновидности внутри указанных типов.

Узуальная и окказиональная субстантивация

Это противопоставление встречается в работах лингвистов. Очевидно, однако, что обычно узуальная и окказиональная субстантивация различаются как ступени (этапы, фазы) одного процесса (см. работы А.Я. Баудера [1], Л.Д. Чесноковой [2], В.В. Бабайцевой [3]).

Предлагаем рассматривать факты субстантивации с учетом ситуации, в которой она осуществляется, и различать **узуальную** и **окказиональную** субстантивацию как системно-языковое и речевое явление [4]. Причем это не стадии одного процесса, а разные явления. В этом заключается новизна представленного ниже подхода (изложенного нами ранее в монографиях и ряде статей).

Типы узуальной субстантивации

В лингвистической литературе подробно описана субстантивация имен прилагательных. Известны попытки упорядочения типов субстантивации имен прилагательных: предложено различать субстантивацию полную и неполную (И.К. Зданевич [5]), постепенную и мгновенную (В.В. Лопатин [6]), абсолютную и относительную (С.К. Ильенко [7]), регулярную и нерегулярную (С.И. Богданов, Ю.Б. Смирнов [8]).

С точки зрения теории переходности в грамматическом строе языка субстантиваты квалифицируются как синкретичные образования, совмещающие свойства имен прилагательного и существительного и занимающие на шкале переходности место между этими оппозиционно противопоставленными частями речи. Предлагаем выделить пять типов субстантивации прилагательных:

1) контекстуальную; 2) ситуативную; 3) срединную; 4) глубокую; 5) квази-субстантивацию.

Узуальная субстантивация характерна для всех слов адъективного типа: имен прилагательных, причастий, местоимений-прилагательных, порядковых числительных.

На традиционной шкале переходности [9] принято выделять пять звеньев: **А – Аб – Аб – аб – Б**. Нам потребуются дополнительные звенья: **Абб** и **ааб**. Шкала взаимодействия [10] имеет при этом следующий вид:

А – Аб – Абб – АБ – ааБ – аБ – Б.

Пять типов узуальной субстантивации можно представить на ней в зоне синкретизма между четко противопоставленными в системе частей речи прилагательным (**А**) и существительным (**Б**). Выделенные типы не являются степенями одного процесса, они сосуществуют в языке.

1. Аб – контекстуальная субстантивация

Этот тип образуют прилагательные, субстантивация которых носит контекстуальный характер:

Утки озадаченно крякали. / И самая умная догадывалась вдруг: низ там, где лапки, а всё, что над крыльями – верх. Суждение это находили справедливым. И успокаивались. / А самая недоверчивая спохватывалась: откуда же под лапками, внизу, взялись звёзды? Вновь разгорался спор. / И самая романтическая ахала – наверное, мы уже в космосе! (И. Картушин).

Контекстуальный субстантиват совмещает две синтаксические и семантические роли (подлежащего и определения). Ср. также:

У старинушки три сына: / Старший умный был детина, / Средний был и так и сяк, / Младший вовсе был дурак (П. Ершов).

Контекстуальная субстантивация осуществляется в поясняющем контексте, содержащем исходную словоформу или член ее морфологической парадигмы, однокоренное слово, синоним субстантивата и т.п.:

Несколько десятков новых годов делают человека старым (Э. Кроткий).

Контекстуальные субстантиваты обычно обозначают лицо.

2. Абб – ситуативная субстантивация

Ситуативная субстантивация реализуется в поддерживающем контексте – ситуативно-ассоциативном, с пропущенным мотивирующим звеном, построенном на основании соотношения частного и общего, содержащем антоним субстантивированной формы.

Ситуативный контекст не содержит исходной словоформы:

Едемте. Князь, ты везти бы мог / Катись или Зизи, мы сядем в шестиместной (А. Грибоедов).

Ситуация позволяет понять, что княгиня Тугоуховская говорит о шестиместной карете, хотя слово *карета* не употребляется: гости разъезжаются, «лакеи в суетах».

Ср. также:

«Скорая» была три раза (Т. Устинова).

Ситуативные субстантиваты обладают различной валентностью. Так, *скорый* – определенно, *поезд*, в отличие от *встречного* (ср.: *ждать встречного и выйти замуж за первого встречного*). *Участковый* – в зависимости от ситуации врач или милиционер.

Однозначны субстантиваты – наименования магазинов:

Пускай идет в букинистический! (В. Шукшин); *В продовольственных слякоть и давка* (И. Бродский).

3. АБ – срединная субстантивация

Эту группу вслед составляют субстантиваты со значением лица:

Полюбил богатый – бедную, / Полюбил ученый – глупую, / Полюбил румяный – бледную, / Полюбил хороший – вредную... (М. Цветаева).

Этот тип субстантивации можно назвать срединной. Особенность срединных субстантиватов заключается в наследовании от прилагательных тесных связей слов мужского и женского рода. Слова этого типа представляют собой синкретичное образование, которое проявляет свойства словообразования и словоизменения одновременно. Термин «срединная субстантивация» отражает положение в промежуточном звене **АБ** и подчеркивает равновесное сочетание адъективных и субстантивных свойств.

Употребление существительного со значением лица (*человек, женщина, люди*) часто избыточно и оправдано в случаях языковой рефлексии. Ср.:

Дорогой мой! – «**Дорогой мой человек**» (название кинофильма).

Такое употребление квалифицируется как явление десубстантивации, т.е. «обратный» переход слова в разряд прилагательных.

4. ааБ – глубокая субстантивация

В отличие от срединных, глубокие (в соответствии со значением 'достигший полноты своего проявления, высшего предела') субстантиваты имеют четкую родовую закрепленность.

Так, субстантиваты в форме женского рода могут обозначать название музыкального произведения, мероприятия:

*Только мысль о себе и о большой стране / вас бросает в ночи от стены к стене, / на манер **колыбельной*** (И. Бродский); *Верующие сговаривались шепотком сделать нам **темную*** (Ф. Раневская).

Субстантиваты в форме среднего рода обозначают название обобщенной субстанции, одежды, сорта вина:

*Рояль мог петь обо всем – о порыве человеческого духа к **великому** и о любви* (К. Паустовский); *Отчего вы всегда ходите в **чёрном**?* (А. Чехов); *Несколько бутылок **горского** и **цымлянского** громко были уже откупорены и приняты благосклонно под именем **шампанского**...* (А. Пушкин).

В эту же группу включены субстантиваты мужского рода со значением лица по действию или профессии, не имеющие соотносительных форм женского рода:

*Но будь **военный**, будь он **статский**...* (А. Грибоедов).

Слова женского рода, обозначающие типично женские занятия, крайне редки:

*Ася была дочь моего отца и бывшей **горничной** моей матери, Татьяны* (И. Тургенев).

В некоторых случаях возможно восстановление опорного существительного: **горничная** [девушка]. На синхронном срезе восстановление часто требует определенных усилий: **пожарный** [солдат], **портной** [мастер / швец].

5. аБ – квазисубстантивация

Эту группу составляют т.н. «ложные» субстантиваты («мнимые», псевдо- или квазисубстантиваты), т.е. образованные по адъективной модели периферийные существительные, распределяющиеся по родам и часто не имеющие омонимов среди прилагательных (с этим же значением).

Это существительные в форме женского рода со значением документа, помещения, объекта городской среды:

*Пожалуйста **подорожную*** (А. Пушкин); *Артамонова вошла в **операционную*** (В. Токарева)

...приходит он, судьба моя, опять на Дворцовую набережную (Н. Гоголь).

Кроме того, по адъективной модели образуются и существительные со значением лица:

Как всякому прохожему, мне было интересно поглазеть на Пастернака (Л. Гинзбург).

Пять типов узуальной субстантивации выделены по степени увеличения субстантивных свойств в синкретичных образованиях. Распределение слов проводится на основании связи с контекстом, родовой закрепленности; наличия омонимичных прилагательных со сходным значением. Достаточно полное лексикографическое описание возможно прежде всего для периферийных существительных с фиксированной формой рода: глубоких субстантиватов и квазисубстантиватов.

Узуальными субстантиватами являются слова адъективного типа: прилагательные, причастия, местоимения-прилагательные, порядковые числительные. Подчеркнем, что контекстуальные и ситуативные субстантиваты – периферийные явления для этих классов слов. Срединные субстантиваты – промежуточные образования, совмещающие в равных пропорциях несубстантивные и субстантивные свойства. «Смена мотива» проявляется в глубоких субстантиватах, обладающих фиксированной формой рода. Квазисубстантивация – образование периферийных существительных по адъективной и причастной моделям. Заметим, что это именно разные типы узуальной субстантивации: контекстуальные субстантиваты не переходят в ситуативные, ситуативные не становятся срединными и т.д.

Типы окказиональной субстантивации

В качестве разновидностей окказиональной мы выделяем:

1) метатекстовую; 2) индивидуально-авторскую; 3) субстантивацию номинации.

1. Метасубстантивация.

В разговорной и художественной, а также в учебной и научной речи в связи с рефлексией по поводу сказанного возможна субстантивация любых фактов языка – всех без исключения частей речи и синтаксических единиц:

Очевидное «дважды два – четыре» вызывает у некоторых умников скептические улыбки, лирическое «Собака – друг человека» – никогда (Н. Самохин).

Метасубстантивация может возникать в диалоге, в результате повтора слова, чем-то заинтересовавшего собеседника. Исходная реплика может быть опущена, она легко угадывается, остается своеобразным «эхом»:

...На площадях, как «прощай», широких, / в улицах узких, как звук «люблю» (И. Бродский).

Яркий показатель субстантивного употребления слова – его согласование с препозитивным определением:

И вдруг, как озноб, продрала догадка: своими сказать – не сказать, спросить – не спросить, она испортила ему жизнь (В. Токарева).

Часто определение содержит метатекстовый комментарий:

Рада? / Холодное / «очень» (В. Маяковский).

Подчеркнем, что, обладая различными субстантивными признаками, метатекстовые субстантиваты употребляются как несклоняемые существительные среднего рода:

Моё «здравствуйте» как бы давало понять, что его страдания и мужество не оставили равнодушным следующее поколение... (В. Токарева).

Подчеркнем, что метасубстантивация является способом выражения чужой речи.

2. Индивидуально-авторская субстантивация.

В этом типе субстантивации проявляется специфика художественного мироощущения. Это максимальное извлечение творческого потенциала слова:

Мост, ты не муж: / Любовник – сплошное мимо! (М. Цветаева).

Метатекстовая и индивидуально-авторская субстантивация часто соседствуют в художественном тексте. При индивидуально-авторской субстантивации рефлексия по поводу сказанного сменяется актом творения новых сущностей. Особенно ярко это проявляется в творчестве Иосифа Бродского:

Багровый лес незримому курлы / беззвучно внемлет порами коры; И с уст моих в ответ на зимнее по морде / сквозь минные поля эх яблочко летит.

У Бродского Слово становится Вещью, которую можно потрогать, почувствовать.

В этих условиях вставка опущенного слова со значением фрагмента речи, допустимая при метасубстантивации, избыточна. Кроме того, при индивидуально-авторской субстантивации возможно склонение субстантивата:

...мы / мир обложили сплошным «долоем» (В. Маяковский).

Ср. также:

Авось небосю родной брат (посл.).

3. Субстантивация номинации.

Субстантивация номинации – использование слов разных частей речи для названия предметов и явлений. Она охватывает все без исключения части речи:

«*Дорогое – дешево*» (магазин); «*Сели-поели*» (столовая); «*Гриппубей*» (биодобавка).

Некоторые субстантивные наименования склоняются:

...осталось следовать за временами года, / петь на-голос «Унылую Пору» (И. Бродский).

Ср. также: *Дай «Камаринскую»!* (В. Шукшин); *Остановите на «Университете»* (разг.).

Субстантивация глагольных форм и синтаксических единиц выступает как средство создания языковой экспрессии:

«*Подарю*» (магазин); «*Да*» (рекламное агентство); «*Алло, матрас!*» (магазин).

Все типы окказиональной субстантивации так или иначе связаны с воспроизведением чужого слова. Между явлениями узуальной и окказиональной субстантивации нет жестких границ. Субстантивация наречий преимущественно окказиональная, однако можно говорить об узуализации субстантивированных наречий времени и места. Вместе с тем, противопоставление узуальной и окказиональной субстантивации представляется принципиально важным. Оно

позволяет рассматривать классические примеры типа **Смелый** к победе *стремится* и *Далече грянуло ура* не как явления одного порядка.

Субстантивация, таким образом, представляет собой системное явление современного русского языка. Субстантивная форма – чрезвычайно востребованный (выражаясь словами Э. Сепира) «шаблон» для компоновки действительности, попытка «остановить мгновение», представив любое явление как грамматический предмет.

Список литературы:

1. Баудер А. Части речи – структурно-семантические классы слов в современном русском языке. Таллин, 1982.– 85-89.
2. Чеснокова Л. Категория количества и способы ее выражения в современном русском языке. Таганрог, 1992. – С. 40.
3. Бабайцева В. Явления переходности в грамматике русского языка. – Москва, 2000. – С. 246-247.
4. Высоцкая И. Синкретизм в системе частей речи современного русского языка. Москва, 2006. – С. 230.
5. Зданевич И. К вопросу о переходе одних частей речи в другие // Ученые записки Горьковского гос. пед. института, 1971. – Сер. филол. наук. – Вып. 128. - С. 54-55.
6. Лопатин В. Субстантивация как способ словообразования в современном русском языке // Русский язык. Грамматические исследования. Москва, 1967. – С. 208.
7. Ильенко С. Явления грамматической переходности и их отражение при обучении русскому языку (на примере субстантивации прилагательных) // Семантика переходности. – Ленинград, 1977. – С. 25.
8. Богданов С., Смирнов Ю. Переходность в системе частей речи: субстантивация. – Санкт-Петербург, 2004. – С. 30.
9. Бабайцева В. Переходные конструкции в синтаксисе. Воронеж, 1967. – С. 7-22.
10. Высоцкая И. Субстантивация в свете теории синхронной переходности. Новосибирск, 2009. – С. 10.

*Vorobjeva V. Liudmila, Assistant professor of Russian Language and Literature Department of Institute of International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University,
Yang Zheng, 4th year student of Institute of International Education and Language Communication, Tomsk Polytechnic University*

London text formation in the documentary literature of the first third of the twentieth century

Abstract: Work is devoted to the analysis of the London text of the Russian culture of the first half of the XX century in documental prose. For the first time the image of the city is considered through a ratio of a code and historical reality. It gives the chance to speak about multilevel system of perception of the city within the Russian mentality. It is shown how the capital of the western civilization is acquired by the Russian consciousness and becomes included in the all-Russian literary and cultural context.

Keywords: city text; text producing mechanism; dialogue of cultures.

*Воробьева Людмила Владимировна,
Томский политехнический университет,
доцент, кандидат филологических наук,
Институт международного образования
и языковой коммуникации,
Ян Чжэн, студент 4 курса,
Томский политехнический университет,
Институт международного
образования и языковой коммуникации*

Формирование лондонского текста первой трети XX века в документальной литературе

Аннотация: Работа посвящена анализу лондонского текста русской культуры первой половины XX века в очерковой прозе. Впервые образ города рассматривается через соотношение кода и исторической реальности. Это дает

возможность говорить о многоуровневой системе восприятия города в рамках русской ментальности. В работе показано, каким образом столица западной цивилизации усваивается русским сознанием и становится включенным в общерусский литературный и культурный контекст.

Ключевые слова: городской текст; текстопорождающий механизм; диалог культур.

Исследование городского текста как научная проблема стало особенно актуальным для литературоведения последнее десятилетие. Разрабатывая методологию функционирования текстовых структур, литературоведение опирается на достижения в области лингвистики, где понятие «текст» стало использоваться гораздо раньше. Основополагающими в изучении такого явления, как «текст» стали работы Ю.М. Лотмана, В.Н. Топорова, Б.А. Успенского, М.М. Бахтина, Б.М. Гаспарова.

В понимании термина «текст» мы опираемся прежде всего на труды Ю.М. Лотмана, который говорит о том, что «текст предстает перед нами не как реализация сообщения на каком-либо одном языке, а как сложное устройство, хранящее многообразные коды, способное трансформировать получаемые сообщения и порождать новые, как информационный генератор, обладающий чертами интеллектуальной личности» [1. С. 746]. Таким образом, текст обладает несколькими функциями: коммуникативной, смыслопорождающей и функцией, связанной с проблемами памяти культуры.

Последние десятилетия современное литературоведение активно занимается изучением бытования европейских столиц в произведениях русских писателей, определением их места в русской литературе и культуре. Существуют работы, посвященные исследованию римского текста русской литературы, венецианскому, берлинскому и т.д.

Тем не менее, в настоящее время Лондон, занимающий особое положение в мировой истории и культуре, не привлекал должного внимания в литературоведении. На сегодняшний момент наиболее известны культурологические работы О.А. Казниной [2], занимающейся проблемами русской эмиграции в Англии.

В начале XX века Лондон, становясь активным местом действия произведений русской литературы, нуждается в системном изучении и структурировании.

Говоря о лондонском тексте русской литературы первой половины XX века, мы принципиально разграничиваем лондонский и английский текст русской культуры. Полемизируя с Л.С. Прохоровой, которая утверждает, что в русской литературе «Лондон выступает как репрезентативный образ Англии» [3, с. 4], мы полагаем, столица Британии выступает как отдельный элемент, обладающий своей структурой и своеобразием, отличным от образа Англии в целом.

Смена научной парадигмы, технизация Лондона, бурно протекающая в XX веке, неизбежно приводит к тому, что сам город «подталкивает» писателей разных направлений использовать именно модернистские приемы при его

описании. В рамках историко-философского направления модернизм следует понимать как «идеологическое течение в европейской философии, направленное на преобразование и обновление» [4, с. 13].

В начале XX века модернизм становится определенным новым мировоззрением, которое ориентируется на индивидуальность и научное познание. М.М. Федорова [5] связывает развитие модернизма с научной революцией, которая предполагала переход от видения мира как управляемого божественным промыслом, к осмыслению мировых процессов как саморегулируемых. На смену символическому единству в миропонимании приходит другая картина мира, где человек отделен от природы, но пытается всячески с ней соединиться путем подчинения ее своей мысли и воле. В таком мире все подчинено законам механики, которые способен понять человек. Лондон как центр научного, рационалистического метода познания становится воплощением идеологии модернизма.

Мифологичность становится одним из основных проявлений модернистской поэтики при описании лондонского текста русской культуры, поскольку миф, благодаря своей исконной символичности, является удобным языком описания вечных моделей личного и общественного поведения, существенных законов социального и природного космоса. В рамках модернизма миф позволяет «выйти» за социально-исторические и пространственно-временные рамки ради выявления «общечеловеческого» содержания.

В начале XX века отношения между Россией и Великобританией носят сложный, часто противоречивый характер. Симпатия России к Британии проявляется во время Первой мировой войны, поскольку страны становятся союзниками. В печати появляется масса публикаций, посвященных дружественной нам Англии. Знаменательным событием становится совместная работа над книгой «Душа России» [6], которая издается в 1916 г. в Англии. В книгу включены стихи русских поэтов, в переводе и в подлиннике, статьи о Британии, ее восприятии русскими, очерки англичан о своих путешествиях по России. Различным сторонам жизни двух стран посвящены статьи И.Ф. Стравинского, З.Н. Гиппиус, И.В. Шкловского, Н.И. Киреева, Г.К. Честертон и т.д.

По приглашению английского правительства в феврале - марте 1916 г. в Лондон прибывает делегация русских журналистов, в состав которой входят известные общественные деятели того времени: К.И. Чуковский и В.Д. Набоков (отец писателя В.В. Набокова). За время Первой мировой войны данный визит - первое официальное приглашение Англии. В силу этого, посещение Британии носит явный политический характер, поскольку основной целью делегации становится распространение информации о военной поддержке, которую Англия оказывает России. В.Д. Набоков представляет газету «Речь» [7], К.И. Чуковский - журнал «Нива» [8].

Эти очерки носят репрезентативный характер и выявляют особенности формирования лондонского текста в очерковой прозе начала XX века. Визит писателей носит знаковый характер для формирования образа города, поскольку люди разных политических убеждений описывают Лондон в один и тот же

промежуток времени, посещают одни и те же мероприятия в рамках данного визита, но отмечают разные детали своего пребывания.

Мы рассматриваем очерки как тексты коммуникативного свойства, где превалирует функция передачи информации. Именно это отличает их от художественных текстов, которые отличаются способностью генерировать новые сообщения. Писатели первой половины XX века следуют традиции русской литературы, восходящей к Достоевскому [9, т. 5], очерк которого («Зимние заметки о летних впечатлениях») задает определенные рамки прочтения лондонского текста, актуализируя мифологическую, социальную и религиозную линию.

В отличие от художественного текста газетные очерки – это прежде всего тексты коммуникативного свойства, где превалирует функция передачи информации. Следовательно, история как элемент самопознания выходит на первый план, а код города как элемент тяготения к предсказуемости отходит на задний план. Журналистика первой половины XX века вносит свои коррективы, актуализируя мотив современности, меняющейся исторической действительности.

В.Д. Набоков выносит смысловую доминанту текста в название очерка, – «Из воюющей Англии» – тем самым, подчеркивая действия, разворачиваемые внутри пространства страны.

В. Д. Набоков в предисловии к очерку «Из воюющей Англии», опубликованным в газете «Речь», четко определяет цель Англии по отношению к визиту русских журналистов: «Обращаясь к нам с таким приглашением, союзники наши руководились желанием довести до сведения широких кругов русского общества объективные впечатления незаинтересованных лиц, могущих свидетельствовать о том, что они видели» [7, с. 2]. Британия заинтересована в освещении в русской прессе полной объективной картины современности, поскольку нуждается в России как в стратегическом союзнике, помогающем ей в военных операциях в условиях Первой мировой войны. По просьбе правительства члены делегации должны были посетить английский флот, фронт во Франции и Бельгии, а также осмотреть центры мобилизованной промышленности, развеяв сомнения России в том, что Англия невоенная страна.

Война меняет лицо Лондона, теперь здесь невозможно заметить города, пронизанного историей. В.Д. Набоков, прежде бывавший в стране, отмечает: «Первое, что поражает, по сравнению, с привычными впечатлениями в Англии, – это огромное количество людей, одетых в военную форму» [7, с. 4].

Старинные фасады также меняют свое лицо. История заменяется постерами: «Другая, сразу бросающаяся в глаза, особенность физиономии Лондона в настоящее время – значительное изуродование этой физиономии плакатами, призывающими записываться в армию» [7, с. 7]. То, что отличало город многие десятилетия, а именно неразрывная связь города с его тысячелетней историей, во время кризиса актуализирует мотив современности, история творится здесь и сейчас, в реальности этого времени.

Ситуация войны актуализирует мифологическую линию. Для Лондона символика «войны» соотносится с такими понятиями, как «желать, стремиться»;

достигать, получать, побеждать; наслаждаться; есть, питаться, любить». В.Д. Набокова, как носителя русского сознания, поражает: «Война как будто несколько не отразилась на темпе лондонской жизни. Огромные, роскошные залы гостиницы, где мы живем, каждый вечер полны “до отказа” разодетой толпой, гремит музыка, льется шампанское, везде кругом в пух и прах расфранченные и чрезмерно оголенные дамы и девицы, – не закрылся ни один из модных ресторанов, театры и места развлечений работают превосходно» [7, с. 8]. Принципиальным становится различие в восприятии войны, поскольку для русского сознания мифологема «война» прежде всего связана с такими понятиями, как «святое (дело)», «то, что освящено». Для В.Д. Набокова такие различия становятся существенными и могут повлиять на развитие отношений двух держав.

По мере пребывания в Лондоне В.Д. Набоков отмечает для себя еще одну цель визита: «Цель эта – рост и укрепление нашей духовной близости с Англией. Она – эта близость – должна пережить войну» [7, с. 17]. Политическое сближение двух стран приобретает характер духовного объединения. Общие военные интересы помогают найти точки соприкосновения в сфере культуры. Возможность развития отношений такого рода Англия видит в будущем: «В этом будущем тесное сближение Англии с Россией рассматривается, как нечто неизбежное и плодотворное для обеих наций» [7, с. 19]. Лондон заинтересован в сближении с Россией не только в военной сфере, но и в научной. Серьезность таких намерений выражается в сборе средств для финансирования научных и образовательных программ в будущем. Англичане искренне верят в возможность таких плодотворных отношений с Россией.

Тем не менее, опираясь на факты в развитии связей между двумя державами, Россия скептически относится к таким заявлениям, понимая, что как только отпадет необходимость в стратегическом партнерстве, Англия разорвет отношения, поскольку ее отношение к внутренним проблемам России далеко не однозначно. Предложение о сотрудничестве в будущем видится В.Д. Набокову нереальным. Все усилия Англии окажутся напрасными, поскольку недоговоренность между странами приведет к очередному кризису в отношениях: «Но нет ни малейшего сомнения в том, что истинное сближение в будущем окажется несовместимым с замалчиванием всего, что по существу препятствует взаимному сочувствию и пониманию» [7, с. 20]. Здесь четко прослеживаются позиции, занимаемые двумя странами. Если для Англии развитие отношений заключается в стратегическом и взаимовыгодном партнерстве, то Россия понимает сотрудничество как взаимосвязь в духовной сфере, и мыслит в таких категориях, как сочувствие и понимание.

В. Д. Набоков, описывая Лондон времен Первой мировой войны, показывает как кризисная историческая ситуация меняет лицо города. В это время «узнаваемость» столицы, ее код, уходит на второй план. Город актуализирует мотив современности, подчеркивая, что это есть время, когда творится история. И Лондон как столица Англии, осознавая свою ответственность, принимает непосредственное участие в формировании новой исторической действительности.

Очерк К.И. Чуковского «Борьба с роскошью в Англии» [8], опубликованный в журнале «Нива», продолжает конкретизировать события, происходящие в Лондоне в 1916 году. Смысловая доминанта очерка, как и в очерке В.Д. Набокова, поддерживает мотив войны, но уже внутри страны – борьба разворачивается внутри пространства Лондона. Здесь врагом становится привычная англичанам роскошь, борьба с которой активно пропагандируется в средствах массовой информации Британии. Целью борьбы становится экономия денежных средств, которые можно направить на ведение более эффективных военных действий. К.И. Чуковский приводит примеры из английской газеты «DailyMail»: «Вот уже полгода как призыв к экономии сделался в Англии лозунгом.

- Долой воротнички и манжеты! – призывает, например, «DailyMail». - Откажитесь от крахмального белья! Ведь в Англии еженедельно крахмалится пятьдесят миллионов штук манишек, воротничков и манжет! В год два с половиной миллиарда! Сколько тратится крахмала и угля! На семьдесят миллионов рублей!» [8, с. 805].

«Борьба с роскошью» в очерке становится комплексной эмоцией, которая включает в качестве составляющих ее частных эмоциональных смыслов эмоции удивления, радости, энтузиазма, удовольствия, гордости, патриотизма. Пресса активно пропагандирует необходимость экономии, публикуя различные, зачастую даже абсурдные, способы сокращения трат. Через средства массовой информации население Англии вовлекается в игру под названием «бережливость»: «Начался любопытнейший спорт: кто кого превзойдет в экономии. Во всех газетах замелькали заметки:

- Как из старой шляпы сделать новую.

- Как из газетной бумаги сшить себе матрац и одеяло» [8, с. 805].

К.И. Чуковский иронизирует над англичанами, охваченными азартом бережливости, сравнивая экономию с возникновением новой общей религии. Тем не менее, по мнению автора, даже такой нелепый порыв способен объединить население страны, что необходимо для поддержки духа граждан в период войны. Общая борьба внутри страны, новая национальная идея, помогает сплотить англичан, уставших от военных действий.

Распространение и всеобщая поддержка идеи бережливости меняет лицо города. Горожане активно начинают воплощать в жизнь призыв газет построить на крышах домов курятники: «Если Рим был спасен гусями, то Лондон спасут только куры» [8, с. 806]. Лондон становится похож на «куриное царство». Даже высшие сословия отказываются от благ цивилизации: носят старомодные платья, отрекаются от автомобилей, не покупают заграничных товаров, по возможности обходятся без прислуги. В Лондоне создаются десятки обществ, лиг по борьбе с роскошью. Пропаганда экономии доходит до абсурда – организована даже «Выставка бережливости», которую посетила английская королева.

Тем не менее, К.И. Чуковский отмечает: «Не смейтесь же над смешными проектами: В Англии и из этого мусора умеют извлекать драгоценности. Всякая, даже самая большая, реформа начинается в Англии именно с “писем в редакцию”, с наивнейших, нелепейших проектов» [8, с. 807]. Нелепые проекты

постепенно оформляются в стройную государственную линию, разрабатываются и принимаются новые законы.

В очерке К.И. Чуковский объясняет цель экономии. Англия видит в этом двойную пользу: с одной стороны, уменьшение спроса приводит к снижению цен, с другой стороны, освобождаются средства для ведения военных действий. Автор подробно описывает механизм получения денег английским правительством: введение облигаций военных займов, вклады населения в банки, продажа билетов-сертификатов. Прагматизм Англии поражает К.И. Чуковского, заканчивая свой очерк, он замечает: «Судя по отчетам английских газет, к началу 1916 года эти грошовые сертификаты дали английским военным властям 450 миллионов» [8, с. 809].

В отличие от В.Д. Набокова, который освещает в своем очерке в большей степени русско-британские отношения, К.И. Чуковскому важно познакомить читателя с внутренней стороной жизни английского народа, попытаться передать те чувства и эмоции, которые движут англичанами. Социальные конфликты помогает сгладить возникновение общей национальной идеи, которая спланирует народ. Для К.И. Чуковского важно описание не Лондона как такового, а эмоционального состояния городского пространства. Лондон, по мнению автора, становится городом борьбы, борьбы с самим собой.

Итак, для выявления специфики лондонского текста в очерковой прозе первой половины XX века нами были рассмотрены очерки В.Д. Набокова «Из воюющей Англии» и К.И. Чуковского «Борьба с роскошью». На данном материале было выяснено, что, опираясь на опыт XIX века в описании лондонского текста русской культуры, а именно в использовании определенной схемы построения текста, журналистика первой половины XX века вносит свои коррективы, актуализируя мотив современности, меняющейся исторической действительности.

Писатели не могут удовлетвориться только описанием и исследованием внешней формы городского пространства. Они ориентированы на поиск универсальных оснований сознания. В этом нам видится модернистский принцип описания мира. Конструируя Лондон, писатели невольно опираются на модернистскую эстетику освоения пространства. Модернизм, в отличие от классической философии направлен не просто на описание мира, но исходит из того, что человек сам способен изменять этот мир. Для модернизма мир является не только объектом изменения и преобразования, но и конкретным орудием для достижения личной или общественной пользы. История, в снятом виде, оказывается необходимым элементом мышления.

Список литературы:

1. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. М., 1973. Т.5.
2. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры. – С.-Петербург: «Искусство - СПб», 2002.
3. Набоков В.Д. Из воюющей Англии // «Речь». 1916. № 54. 22 декабря. С. 2 – 27.
4. Прохорова Л.С. Лондонский городской текст русской литературы первой трети XIX века: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Томск, 2005.
5. Федорова М.М. Модернизм и антимодернизм во французской политической мысли XIX века. М., 1997.
6. Чуковский К.И. Борьба с роскошью // «Нива». 1916. № 49. 3 декабря. С. 805 – 809.
7. «Я берег покидал туманный Альбиона...» Русские писатели об Англии. 1646 – 1945 / Подготовители Казнина О.А., Николюкин А.Н. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2001.
8. Olshansky D.A. Strategy of “Immersion” in Historical Reading.// Pathways News. Issue number 34, 16-th June 2002.
9. The Soul of Russia. Ed. by W. Stephens. London, 1916.

*Novak Maria, Kazan Federal University,
Associate Professor, Doctor of Philology,
The Institute of Philology and Intercultural Communication*

Phraseological Units of the New Testament Origin In Russian National Corpus

Abstract: The article focuses on functioning of phraseological units ascending to the New Testament origin in Russian literary usage from 19th–21st centuries. Russian National Corpus database is used. It is found that above-mentioned idioms' status varies depending on text genre.

Keywords: Russian National Corpus, phraseological units, Epistles of apostles, literary usage.

This article is a part of a large study on the history of Acts and Epistles text in Russian literary language. Its goal is finding out semantic and functional peculiarities of idioms which ascend to the Epistles and occur in fiction and nonfiction Russian texts using Russian National Corpus (RNC, <http://ruscorpora.ru/>). This would allow determining an extent and nature of the sacred text influence on modern Russian usage. The research is undertaken for the first time and conducted within an up-to-date trend of wide corpus methods application in basic (both diachronic and synchronic) research [1; 2; 3; 4; 5], and language teaching [6; 7]. Corpus search provides studying of various linguistic structures and systems (not excluding cognitive, psychological, gender, dialectal and other approaches), selecting, registering, and analyzing data on varied criteria.

Phraseological issues also remain topical both in Russian [8; 9; 10; 11], and Western studies [12; 13; 14], and amount of corpus-based contributions on phraseology increases [15; 16].

Speaking about the New Testament phraseological units (FU) functioning in contemporary Russian literary language, we mean language of 19th–21st centuries, as far as present literary standards had been established in the first half of the 19th century.

Yet 16th–17th centuries' Russian narrative and publicist literature had a tendency of using the New Testament sayings not as quotes but as means of expressiveness [17]. In contemporary usage biblical idioms are sort of being extracted from original religious context, and reinterpreted, obtaining a new meaning and / or expressive function.

RNC contains several subcorpora representing written and oral speech. The main corpus, which includes standard Russian texts, is most appropriate for this research. The poetry corpus is also significant but also is more complex to search in.

The last circumstance can be explained by structure factor. Firstly, most of analyzed apostolic sayings have a binary structure or consist of more than two elements, for example: old man [18], outward man, inward man [19], a tinkling cymbal [20], the higher powers [21], every good gift [22], etc. Secondly, poetic structure is much more specific than prosaic one. This demands considering a lot of parameters when forming a request, such as distance between idiom components, negative number in distance, word-forms' grammatical features. The main corpus search does not require many of above-mentioned details although the parameter of distance between words is inevitably necessary to consider: larger distance increases amount of selected contexts.

During the research a massive selection of contexts, with elements of quantitative analysis, has taken place. Means of contextual analysis have been used in order to analyze contexts' semantics and ways of idioms functioning.

More than 60 sayings of Epistles origin represented in RNC have been examined during the research. They can be divided into two groups: expressions belonging exclusively to religious literature (in secular journalism they are used as quotations only), and expressions which had broken their relations with the sacred source and "gone" to various, in the sense of style and content, contexts.

Russian fiction literature uses apostolic FU in two ways depending of its contents: in historical novels from 19th–20th centuries (by P. Melnikov-Pechersky, 1818-1883, or V. Shishkov, 1873-1945) as means of stylization (so far as religious life is described), in satirical writings (by M. Saltykov-Shchedrin or others) – as means of irony or sort of jocular linguistic game. The latter also occurs in non-fiction literature where semantic modifications of FU are most frequent.

In particular, a significant semantic modification is observed in sayings with 'man (= self)' core element: old man [18], outward man, inward man [19], and new man [23]. These units' frequency in RNC is due, very likely, to the importance of the "human" concept for Russian mentality in general, and for Russian religious philosophy in particular. For instance, the saying "inward man" occurs in 179 contexts of the main corpus. In the original text it means a spiritual core of human personality (cf. P. Tillich's interpretation in [24]), and there are contexts written by religious philosophers N. Berdyaev and B. Vysheslavtsev where this sense persists. But more frequently "inward man" is used in psychological sense and its meaning is interpreted as a complex of natural (both biological and psychological) characteristics of human including hereditary features. That is quite opposite to the original apostolic sense.

A saying "outward man" is less frequent (53 contexts in RNC main corpus), and this probably is also symptomatic for Russian mentality ("outer self" is less interesting than "inner" one). It often is used together with its antonym, for instance:

"If you stayed in that system, would you be the same, as a person? <...> – As an "inward man" I would be the same <...> as an "outward man" – probably, a bit different" [25].

RNC also fixes homonymic usage which does not refer to structure of personality but perceives "outward man" as one not belonging to church community or as a man of fashion:

“I am an outward man and am well-known enough; they write and shoot films about me” [26].

Such a usage presents free combination rather than a phraseological unit but the fact of its emergence indicates a certain influence of the sacred text.

The usage of FU “old man” is no less interesting. In contexts close to religious journalism it can retain the original sense “one who is not spiritual, who is guided by sensuality only” but in many contexts it obtains various occasional meanings: “one who represents an old tradition”, “one who represents an obsolete tradition”, and even “one who is exhausted after a revelry or debauch”. A special comment is needed for Saltykov-Shchedrin’s usage (1883): one of his characters, Artemiy, “had put off the old man” and had become deeply devoted to sale and purchase [27]. The apostle’s ideal of putting the old man off [28] implies a denial of mercenary interests but the above-mentioned context “everts” FU original meaning completely. It is to say that among Russian 19th century authors M. Saltykov-Shchedrin is most active in transforming biblical FU with satirical goals.

Hence we may conclude that RNC represents plenty of contexts containing FU of Epistles origin. The undertaken analysis allows us to assert that Russian literary usage actively reproduces FU of Epistles origin what shows their significant influence. This is carried out in various ways depending on discourse. In fiction literature FU functions are most variable: historical narratives use them as a means of stylization, and speech characteristics, other writings – as a means of comical effect, through linguistic game. In journalism they create irony and satirical effect. One definitely should accept the main statement of R. Moon [16] that fixed expressions can only be fully understood if they are considered together with the texts in which they occur.

References:

1. Baranov V. Machine-Readable Linguistic Internet Resources as a Basis for Historical-Philological Studies // *Journal of Applied Mathematics, Statistics and Informatics*, 6(2), 2010. – Pp. 63-79.
2. Davies M. Expanding Horizons in Historical Linguistics with the 400-million Word Corpus of Historical American English // *Corpora*, 7(2), 2012. – Pp. 121-157.
3. Norberg C. Male and Female Shame: A Corpus-based Study of Emotion // *Corpora*, 7 (2), 2012. – Pp. 159-185.
4. Werner V. Love Is All Around: A Corpus-based Study of Pop Lyrics // *Corpora*, 7(1), 2012. – Pp. 19-50.
5. Zholobov O. On Reflexes of ti- and t-forms of Verbs in Ancient Russian. *Russian Linguistics*, 38(1), 2014. – Pp. 121-163.
6. Burton G. Corpora and Coursebooks: Destined to Be Strangers Forever? // *Corpora*, 7(1), 2012. – Pp. 91-108.
7. Liu D., P. Jiang. Using a Corpus-Based Lexicogrammatical Approach to Grammar Instruction in EFL and ESL Contexts // *The Modern Language Journal*, 93(1), 2009. – Pp. 61-78.

8. Grigoryev A. Russian Biblical Phraseology in Cultural Context. Moscow, 2006. – P. 360.
9. Desnitsky A. Biblical Phraseology in Social Context // Moscow University Newsletter. Philology Series, 2, 2009. – Pp. 94-100.
10. Zaytseva Y. Structural, semantic and stylistic features of idioms of biblical origin in Russian contemporary language, PhD thesis. Saransk, 2010. – P. 291.
11. Dubrovina K. Study of Biblical Phraseology: General Tasks and Results. // Scientific Newsletter of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. "Modern Linguistic and Methodical-And-Didactic Researches" Series, 1, 2012. – Pp. 124-131.
12. Gläser R. The stylistic potential of phraseological units in the light of genre analysis. In: Phraseology. Theory, Analysis and Applications, ed., Cowie, A.P. Oxford, 1998. – Pp. 125-143.
13. Murphy A. On "True" Portraits of Letters to Shareholders – and the Importance of Phraseological Analysis // International Journal of Corpus Linguistics, 18(1), 2013. – Pp. 57-82.
14. Pierini P. Opening a Pandora's Box: Proper Names in English Phraseology // Linguistik Online, 36 (4), 2008. – Pp. 43-58.
15. Grant L. Frequency of 'Core Idiom' in the British National Corpus (BNC) // International Journal of Corpus Linguistics, 10(4), 2005. – Pp. 429-451.
16. Moon R. Fixed Expressions and Idioms in English: A Corpus-based Approach. Clarendon Press, 1998. – P. 338.
17. Novak M. The Apostle Book in Russian Literary Language History: A Lingual-stylistic Study. Kazan, 2014. – P. 316.
18. The official King James Bible Online. Authorized Version (KJV). Romans Chapter 6. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/Romans-Chapter-6/.
19. The official King James Bible online. Authorized Version (KJV). 2 Corinthians Chapter 4. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/2-Corinthians-Chapter-4/.
20. The official King James Bible online. Authorized Version (KJV). 1 Corinthians Chapter 13. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/1-Corinthians-Chapter-13/
21. The official King James Bible online. Authorized Version (KJV). Romans Chapter 13. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/Romans-Chapter-13/.
22. The official King James Bible online. Authorized Version (KJV). James Chapter 1. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/James-Chapter-1/.
23. The official King James Bible online. Authorized Version (KJV). Ephesians Chapter 4. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/Ephesians-Chapter-4/.
24. Tillich P. Dynamics of Faith. HarperCollins Publishers, 2001. – P. 176.
25. Russian National Corpus. Search results. Date Views 30.05.2014. URL: www.search.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&

- mysentsize=&mydocsize=&spd=&text=lexgramm&mode=main&sort=gr_tagging&nodia=1&parent1=0&level1=0&lex1=%E2%ED%F3%F2%F0%E5%ED%ED%E8%E9&gramm1=&sem1=&sem-mod1=sem&sem-mod1=sem2&flags1=&m1=&parent2=0&level2=0&min2=1&max2=1&lex2=%F7%E5%EB%EE%E2%E5%EA&gramm2=&sem2=&sem-mod2=sem&sem-mod2=sem2&flags2=&m2=&docid=3539&sid=367&lang=en.
26. Russian National Corpus. Search results. Date Views 30.05.2014. URL: www.search.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&spd=&text=lexgramm&mode=main&sort=gr_tagging&nodia=1&parent1=0&level1=0&lex1=%E2%ED%E5%F8%ED%E8%E9&gramm1=&sem1=&sem-mod1=sem&sem-mod1=sem2&flags1=&m1=&parent2=0&level2=0&min2=1&max2=1&lex2=%F7%E5%EB%EE%E2%E5%EA&gramm2=&sem2=&sem-mod2=sem&sem-mod2=sem2&flags2=&m2=&docid=926&lang=en.
27. Russian National Corpus. Search results. Date Views 30.05.2014. URL: www.search.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&mydocsize=&spd=&text=lexgramm&mode=main&sort=gr_tagging&nodia=1&parent1=0&level1=0&lex1=%E2%E5%F2%F5%E8%E9&gramm1=&sem1=&sem-mod1=sem&sem-mod1=sem2&flags1=&m1=&parent2=0&level2=0&min2=1&max2=1&lex2=%F7%E5%EB%EE%E2%E5%EA&gramm2=&sem2=&sem-mod2=sem&sem-mod2=sem2&flags2=&m2=&p=3&docid=49993&sid=200&lang=en.
28. The official King James Bible online. Authorized Version (KJV). Colossians Chapter 3. Date Views 30.05.2014. URL: www.kingjamesbibleonline.org/Colossians-Chapter-3/.

*Lemish Nataliya, Kyiv National Linguistic University,
Associate Professor, PhD, Doctorate Student,
Department of General and Comparative
Linguistics and Modern Greek Philology*

Causal Complex Dominants Semantics in English and Dutch: a Comparative Study

Abstract: The paper under discussion deals with the semantics of the causal complex dominants in the English and Dutch languages. It is argued that the variations in the sememes of the causal dominants is due to different conceptual and language world pictures, i. e. mentality of different ethnoses, while similarity is explained by the common origin and interrelation of the languages under consideration.

Keywords: a causal dominant, semantics, the causal complex, sememe, ethnos.

1 Introduction

The paper proposed outlines the further research results of the causal complex studying in the languages of different structures (see [1; 2]). The components of the semantic blocks within the causal complex are interpreted as the causal dominants. As the causal complex contains five semantic blocks such as *cause-effect*, *reason-conclusion*, *condition-result*, *concession-consequence*, and *means-purpose*, there are 10 causal dominants to undergo the semantic analysis: *cause*, *effect*, *reason*, *conclusion*, *condition*, *result*, *concession*, *consequence*, *means*, and *purpose*. The most popular and reliable method to study the semantic meanings of the words is a structural one, namely the componential analysis (Kreidler [3]; Lyons [4]; Nida [5]; Widyastuti [6]), the latter being disputable because of its procedure complexity and implicit variables (Common [7]; Honkela et al. [8]; Lund et al. [9]). It is common knowledge in linguistics that a lexeme is treated as a material side of a word (“a form”) and a sememe – as an ideal part of a sign (“contents”). Any sememe can be split into semes – minimal meaningful items. Thus all the 10 causal dominants will be analysed for their semantic components and deep semantic structure contents for us to be able to define the semantic proximity in the English and Dutch languages within one domain of causality.

The present paper gives the results of the English causal dominants analysis (note that the Dutch causal dominants analysis was presented in the previous publication mentioned above [2]) based on the different dictionaries definitions (being a part of the componential analysis), as well as the comparative study of causal dominants in both English and Dutch. The dictionaries included in this comparison range from 1956-2010 [10–14], spanning about the current generation of users of English. They include both thesaurus and comprehensive ones to get a wide variety of

descriptions within the lemmas. This is chosen with the purpose to reflect various minor differences in causal dominants semantics in the languages under consideration, resulting in the most objective comparison (as far as it is possible) of the causal complex in English and Dutch. The general aim of the research we have been working for 5 years is to discover all the possible discrepancies and similarities in causal dominants in English, Dutch, Spanish, Ukrainian, and Russian, and try to ground their dependence upon different conceptual and language world pictures, i. e. mentality of different ethnoses. Thus the main objective of the paper proposed is to describe sememes of causal complex dominants in English and Dutch based on the semantic analysis of dictionaries definitions, and reveal the integral and differential semes of those items studied.

In Chapter 2 the results of the causal dominants analysis in English as well as of their comparison in English and Dutch are presented. Chapter 3 shows some general observations and conclusion.

2 Analysis of the causal dominants

2.1 Cause / Oorzaak

The general meaning of *cause* is 'that which produces an effect': *The cause of a phenomenon... the antecedent or concurrence of antecedents, on which it is invariably and unconditionally consequent* [14: Mill 1850]. The oldest find mentioned is a legal case [12: XIIIth century]. SOEDHP [10] gives almost 70 synonyms, the others more than 20 descriptions varying from 'side taken in a contest' [11] to 'a reason for having a particular feeling or behaving in a particular way' [13]. With a little imagination those can all be derived from the general meaning above.

In the different lemmas *cause* has several direct relations with other causal dominants; there are references to:

- 1) *reason* (synonym): *There is no cause for concern* [13];
- 2) *purpose* (synonym): *There is no cause for alarm* [10];
- 3) *effect* (to produce an effect): *The occasion, not the cause, of joy* [14: Pollok];
- 4) *result* (to bring about a result): *Unemployment is a major cause of poverty* [14].

Comparing English *cause* with Dutch *oorzaak* we may state that the general meaning in both languages are the same, sometimes with some slight different wording. However Dutch has under *oorzaak* no legal seme like English (case, lawsuit etc. since the XIIIth century). In the Dutch a legal-case is in the sememe of *reden* (reason) [15]. In the nineteenth century *oorzaak* became a synonym to God: *Jehova, Zeus, uus Heer! // Jo, greate, eerste, oarsaek, in 't minst kind!* [16: R. Posthumus, Keapman 1829, 236]. No reference to God was found in the English sources.

2.2 Reason / Reden

The most general meaning of *reason* is 'something that causes something to happen': *I'd like to know the reason why you're so late* [14]. This is with a little different wording ('smth that forms the ground or motive for actions') already used in the XIIIth century [12]. But, to name a few, it can also be a statement, an observation, an account, one of the premises in an argument, hold discourse, call to an account, a motto [14: 1548], a fundamental basis, a guiding principle, explanation, question, manner, respect

or in the Kantian philosophy: the power (Vernunft) by which first principles are grasped: *Of all the faculties of the human mind, it will, I presume, be admitted that **reason** stands at the summit* [14: Darwin 1809].

Most meanings are already in use in (late) Middle English. Five lemmas (all in HOALDCE [14]) need the word *reason* to define *reason*.

In the different lemmas *reason* has one direct relation with the other causal dominant; there is reference to: *cause* (synonym) *He cited a lack of funds as the main **reason** for his decision* [10].

Comparison of English *reason* with Dutch *reden* proves that the general meaning in both languages is the same, sometimes with some slight different wording. The oldest Dutch occurrence (giving accounts, 1236) appeared in English in the XIVth century. In the nineteenth century Dutch lemma *reden* became a synonym to God: *so wes een mensche by maten doet, dat moet by **reden** wesen goet* [15: MLoop I, 1871]. No reference to God was found in the English sources as it has been mentioned under 2.1. The same goes for the difference between good and evil, and 'a place to prepare a ship'.

It should be also mentioned that the English synonym *cause* equals the Dutch *zaak* (oorzaak) which has both legal and non-legal use.

2.3 Condition / Conditie (Voorwaarde)

Already in the XIVth century, *condition* was known as a 'convention'; 'stipulation' or 'mode of being': *A used car in perfect **condition**; Living / housing / working **conditions**; The plants grow best in cool, damp **conditions**; The terms and **conditions** of employment; A necessary **condition** for economic growth* [14].

Most modern lemmas can still be derived from these meanings (even ones like: 'physical shape', 'way of life' and 'environment'). But it is also used for 'character', 'temper' or 'attribute': *Heere is the Cate-log of her **Conditions*** [14: 1564–1616].

In logic *condition* can have the meaning of 'antecedent' [14: 1864] and in law 'a clause in a contract': *On **condition** that, provided that* [11].

Also synonyms like: *complaint; context* and *agreement* are found (all in SOEDHP [10]).

In the different lemmas *condition* has no direct relations with other causal dominants. However two lemmas need *condition* to define *condition* (both in HOALDCE [14]).

Comparing English *condition* with Dutch *conditie / voorwaarde* first that should be noted is that the translation of the English *condition* is split into two Dutch words: *conditie* and *voorwaarde*, partly with an overlap in meanings. *Conditie* has the following major definitions: (physical) state, nature, manor; *voorwaarde* has as main description: 'restrictions that need to be fulfilled in order to achieve the desired smth'. Both can mean 'stipulation' or 'clause'.

English misses the meanings like 'wealth', 'rank', but also 'being employed as a servant' and jokingly 'bottom/behind' or a 'toast' of the Dutch *conditie*.

2.4 Concession / Concessie (Tegemoetkoming)

The main meaning of *concession* is (partly) 'granting something': *The execution of the [Suez] canal ... a Frenchman has obtained the **concession*** [14: 1856]; or 'giving up': *A **concession** of a failure* [10].

All other descriptions in the found lemmas word this differently, some with conditions or restrictions for special cases: *An ice cream **concession** at a sports stadium* [11]; *The firm will be forced to make a **concession** if it wants to avoid a strike*; *The **concession** of University status to some colleges*; *Dole's **concession** speech* [13].

The oldest find is from the seventeenth century. In the different lemmas *concession* has no direct relations with other causal dominants.

In the Dutch language *concessie* was found in the sixteenth century with the main meaning of 'granting a right'. The Dutch word *tegemoetkoming* appeared in the eighteenth century with the main meaning of 'partly satisfying demands'. By the end of the nineteenth century *concessie* became a synonym for *tegemoetkoming*. *Concessie* is nowadays also written as *concessie*.

2.5 Purpose / Doel

The main meaning of *purpose* is in general: 'aim', 'intention' or 'something to aim at': *Our campaign's main **purpose** is to raise money* [13]; with some deviations like: 'earlier' [12], 'willpower': *Weak of **purpose*** [11: old-fashioned]; 'by design' [12], or 'occasion' and 'profit' [10].

The oldest mentioned lemma is from the thirteenth century 'object in view' [12]. SOEDHP [10] gives 45 synonyms, the others – more than 20 definitions.

In the different lemmas *purpose* has some direct relations with other causal dominants; there are references to: 1) *cause* (synonym); 2) *reason* (synonym); 3) *result* (synonym, but also a 'desired result'); 4) *effect* (synonym).

The Dutch translation of *purpose* → *doel* originates from 'a ditch as landmark', which enriched over 'pile of dirt – from the ditch' and 'pile of dirt as arrow-catcher' to 'target for shooting' (1282) to 'target' and 'aim'. So pretty parallel to the thirteenth century English 'something to aim at'. The current meanings in Dutch and English are equivalent.

2.6 Effect / Effect

The main meaning of *effect* is in general: 'something caused or produced by something'. But some other meanings are listed too, like 'reality; fact': *In **effect**: formerly = in fact, in reality; in mod. use, virtually, substantially* [14: 1674], or 'impact': *The **effect** of this drug can be long-lasting* [10].

Effect was first mentioned in Middle English meaning 'result' in different descriptions: *We know not at all what death is in itself; but only some of its **effects*** [14: Butler], or as 'efficacy': *This Tree is... of Divine **effect** To open Eyes* [14: Milt].

SOEDHP [10] gives more than 45 synonyms, the others – almost 40 lemmas with descriptions. In the different lemmas *effect* has some direct relations with other causal dominants; there are references to: 1) *cause* (something caused); 2) *result* (synonym).

The Dutch *effect* was first found in 1567, so possibly a few centuries later than in England. The general meaning is the same as in English, but in Dutch it has an often used other meaning: 'resellable proof of part in a loan (stock for the stock-market =

effectenbeurs in Dutch)' since 1785, which is not in the English dictionaries of this piece of research. Although in English it has the meaning of 'movable property' or 'funds in the bank', which comes in the same direction but is not quite the same.

2.7 Conclusion / Conclusie

The main meanings (end, decision / result) were already in use in Middle English: *To draw a **conclusyoun** Of thys long tale* [14: 1447].

Some deviant meanings are found like a 'problem' (1663) or an 'experiment' (1679) both in HOALDCE [14], and 'negotiation' and 'arranging' in SOEDHP [10].

In the different lemmas *conclusion* has one direct relation with other causal dominants; there is a reference to: *purpose* (synonym [14: only M. E.]).

The general meanings of *conclusion* and *conclusie* in both English and Dutch are the same, sometimes with some slight different wording. In Dutch there are references to the use in court ('summary of demands'), in English, too, in 1531 already [14].

2.8 Result / Resultaat

The main meaning of *result* is in general: 'a thing that is caused or produced because of something else': *She died as a **result** of her injuries* [13]. This can be 'an action', 'a discussion', 'an exam' or 'a force' [12: XIX] or 'a calculation' in algebra [12: XV]: *If you substitute 2 for x, the **result** will be 24* [14: 1771], etc. But it can also mean 'reverberate': *The sound being produced between the String and the Aire... by the Returne or the **Result** of the String* [14: Bacon 1626].

The oldest find is from the fifteenth century. SOEDHP [10] gives almost 60 synonyms, the others – almost 20 lemmas. In the different lemmas *result* has some direct relations with other causal dominants; there are references to: 1) *cause* (a thing that is caused because of something else); 2) *reason* (a solution arrived at by reasoning); 3) *effect* (synonym); 4) *conclusion* (synonym); 5) *consequence* (synonym).

Having compared English *result* and Dutch *resultaat* we could see that the youngest Dutch find was from 1732, so 3 centuries after its first documented use in English. The meaning in Dutch is the same as in English.

2.9 Consequence / Gevolg

The main meaning of *consequence* is in general: 'a logical result': *Phr. In, of, by **consequence**: as a result or inference; consequently* [14: M. E.]. This was already at the oldest find in the fourteenth century and still forms the base of most lemmas, with some exceptions like 'issue', 'success', 'prominence' or 'importance in rank and position': *A person of some **consequences*** [14: Swift XVII].

SOEDHP [10] gives 35 synonyms, the others together a bit more than 10 lemmas; a relatively 'simple' word in comparison to most of the other words here treated. In the different lemmas *consequence* has some direct relations with other causal dominant; there are references to: 1) *cause* (results from a cause); 2) *effect* (synonym); 3) *result* (synonym).

Dutch *gevolg* is derived from the verb *volgen* (*volgen* – *volg* – *gevolgd*) = to follow. In the end of the fourteenth century (around the same time the English *consequence* was introduced) it was already in use for a group of people following a person (the entourage), both directly and indirectly. This might not look causal, but

taking into account that it is the wealth / power / importance and the hopes that some of it will reflect on themselves that causes the group to follow the person. This meaning is still widely used in everyday speech as one of the main meanings. From the 1550's the second main meaning as 'something following from something else' was derived from the former (so 150-200 years after the English *consequence*). During the XVIIIth and XIXth centuries it also referred to medieval rights, but that meaning disappeared. So the Dutch *gevolg* covers the English main meaning but has a second, just as important one.

2.10 Means / Middel

The main meaning of *means* is in general: 'that which enables some purposes to be fulfilled': *By all means* [11]. But it can for example also mean 'opportunity': *That was a mean trick* [10]; 'mediocre', 'intermediary', 'middle', 'money', 'penurious / stingy' or 'nasty / despicable': *There is a mean in all things* [14: Swift].

From the fourteenth century, according to NWDTEL [12], *mean* (without -s) has meant *middle*, too, (still left in: *mean time* and *meanwhile* and *I was the means of this being done* [14: 1861]).

In the different lemmas *means* has some direct relations with other causal dominants; there are references to: 1) *cause* (a proximate cause): *To find (the) means* [14]; 2) *purpose* (that which enables some purpose to be fulfilled); 3) *result* (that which is concerned in bringing about some result: *By all (manner of) means* [14: late M. E.]).

Looking at Dutch *middel* one can see that it combines about all descriptions of both English *middle* and *means* in its meanings.

3 General observations and conclusion

In general there is not much difference between causal dominants sememes in the English and Dutch languages, which we can explain by those languages belonging to one West Germanic group of the Indo-European language family.

Speaking about the integral and differential semes of the causal dominants in English and Dutch it is possible to mention "smth that causes smth else" as an integral one for *cause* / *oorzaak*, *reason* / *reden*, *condition* / *conditie* / *voorwaarde*, *concession* / *concessie* / *tegemoetkoming*, *purpose* / *doel*, *means* / *middel*, and "smth that is caused by smth else" – for *effect* / *effect*, *conclusion* / *conclusie*, *result* / *resultaat*, *consequence* / *gevolg*, *purpose* / *doel*, *means* / *middel*. The number of differential semes exceeds 100 and is only fragmentarily presented within the framework of this paper.

It is also necessary to note that the wording of the lexemes / lemmas is different but that is already the case between the dictionaries within one language and is due to the dictionary type, author's task, etc. Nevertheless some slight differences do occur. Dutch has no legal semes under *cause*, but therefore under *reason*. Dutch had in the past (XIXth century) several references to *God*, being the cause or reason of everything. *Condition* (English) is split into two words *conditie* and *voorwaarde* in Dutch

with only a partly overlap between those two but together a complete coverage of the English *condition*.

Compared to the Dutch equivalents the English seemed to have appeared in the same time-period, with the exceptions of *cause* and *result*, which both were found in English approximately three centuries earlier than in Dutch. To our mind it can be proved with the fact of England being conquered by Normans in the XIth century, one of the most obvious effects of which was the introduction of Anglo-Norman (a northern dialect of Old French) displacing Old English, and further influence of that borrowing process (words of French / Latin origin) on other Germanic languages, Dutch inclusive.

Further studying of the semantics of causal dominants in Spanish, Ukrainian and Russian, and their comparing is considered as our future prospective in defining the major divergency and convergency in mentality of different ethnoses which constitutes an essential part of both foreign languages teaching / learning and translation process.

References:

1. Леміш Н. Є. Зіставний аналіз складових каузального комплексу в різноструктурних мовах // Вісник Маріупольського державного університету. Серія: Філологія. Маріуполь, 2012. Вип. 6. – С. 108–114.
2. Lemish N. Y. Genesis and Development of Causal Dominant Semantic Meanings in Dutch // Science and Education: a New Dimension, 2014 (in press).
3. Kreidler Ch. Introducing English Semantics. New York: Routledge, 2002. – P. 87.
4. Lyons J. Linguistic semantics: An Introduction. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1995. – P. 108.
5. Nida E. Componential Analysis of Meaning. Belgium: Mouton, 1975. – P. 54–66.
6. Widyastuti S. Componential Analysis of Meaning : Theory and Applications // Journal of English and Education, 2010. № 4 (1). – P. 116–128.
7. Common P. Independent component analysis – a new concept? // Signal Processing, 1994. Vol. 36. Issue 3. – P. 287–314.
8. Honkela T., Hyvärinen A., Vährynen J. Emergence of linguistic features: Independent component analysis of contexts // Modelling Language Cognition and Action: Proceedings of the NCPW9, Ninth Neural Computation and Psychology Workshop. New Jersey, 2005. – P. 129–138.
9. Lund K., Burgess C., Atchley R. A. Semantic and associative priming in high-dimensional semantic space // Proceedings of the 17th Annual Conference of the Cognitive Science Society, 1995. – P. 660–665.

10. SOEDHP: The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles. Oxford at the Clarendon Press; Oxford University Press, 1956. – 2515 p.
11. ODEE: The Oxford Dictionary of English Etymology. Oxford at the Clarendon Press; Oxford University Press, 1985. – 1025 p.
12. NWDTEL: New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language. Danbury, CT : Lexicon Publications, Inc., 1993. – XXXI, 1149 p., T – 67.
13. OTE: Oxford Thesaurus of English. Oxford: Oxford University Press, 2006. – XII, 988 p.
14. HOALDCE: Hornby A. S. Oxford Advanced Lerner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2010. – 1716 p.
15. MNW: Midden-Nederlands Woordenboek [Electronic Resource]. – Access Mode : http://nl.wikipedia.org/wiki/MiddelNederlandsch_Woordenboek.
16. WFT : Woordenboek der Friese Taal [Electronic Resource]. – Access Mode : <http://gtb.inl.nl/>.

Sizdikbaev Nurgali Artikbaevich,
Uzbek state university of world languages (USUWL),
candidate of philological sciences, associate professor of the department
of Russian language and literature

L.Tolstoy for M.Auezov: myth-poetic aspect

Abstract. In this article the matter is about interliterary archetype of "world tree" in different national literatures. The specificity of archetypal structures is investigated in realistic art text. The article reveals the tradition of L.Tolstoy psychologization in the works of M.Auezov.

Keywords: archetype, symbol, myth neomythologism, demythologize, national literature, intercultural community, syncretism, psychology, world tree, tradition, philosophy, internal monologue, the archetypal image landscape.

It is known that the processes of communication and interaction of the literatures are always complex, and have extraordinary character, and therefore the comparison of the national cultures, whether large or small folks, firstly, it is necessary to avoid schematics and one-sided approach to the revealing of cultural heritage features. If it is not avoided during the analysis process, this could ruin not only the originality and uniqueness of the national literature, but also it can contradict to the nature of artistic creativity of poets and writers.

It is generally known that interliterary communications are most effective in identifying and revealing the literary issues such as literary trends, genres and styles. I.e. interliterary communications favour not only the development and the design of the national cultures, but also it favour the development the theory of global cultural thought. D.Dyurishin sees the primary form of interliteracy in " the relationship between special interliterary communities"[1, p.35].

In the literature myth-aesthetic consciousness performs very often-synthesizing integrative role in the formation of interliterary community. This consciousness is embodied in the symbology of the artistic image, often unfolding within the archetype. Naturally, the whole system is refracted through the prism of individual writer's poetic consciousness, resulting in a single interliterary archetype is supplemented every time and enriched with new content as the writer embodies not only universal, but also traditional national sides of his thinking.

The specificity of archetypal structures is such that entering the different aesthetic systems, they realise their properties and different directions. At the same time, being originally enshrined in myth and culture is getting in through the myth, they are enriched with huge potential allegorical, signed, symbolic meanings, generally they

might not preserved such as the mythological beginning. This is seen most clearly in the works of the realist movement. Mythological syncretism enriches realistic letter by philosophizing powerful expression of consciousness, gives the text the primary force of the word. However, analitism and sophisticated psychology of the realistic work neutralizes syncretism of the myth.

Thus, a number of researchers seeking to identify elements of Buddhist philosophy and mythologism in the works of L.Tolstoy. They often cite to the famous fragment from "War and Peace", where the matter is about an old oak tree. Firstly it did not accept spring renewal, symbolized aspiring green birch grove, but then, "all transformed sprawled tent lush, dark green, thrilled, slightly swaying in the evening sun rays." Here, indeed, with a great will it can be found and the archetype of the world tree, and the opposition of male and female yin and yang, and the archetype of the forest. However, it is not even the fact that Tolstoy maximum individual interprets forest, actually destroying the dark and evil in the content of this archetype.

The whole fragment of Tolstoy's novel is filled with rich landscape painting and laced with active psychological analysis. And the first and the second are absolutely alien to the myth. Myth is not interested in landscape as painting, for him the image of nature is representation of human life situations and the parallelism in the image of man and natural phenomenais also a way to characterize the general world order in its particular separate manifestation, but not a way of diving into the depths of the human soul.

In this fragment Tolstoy has rare even for his prose the combination of colour, light and shade, graphic lines and the games of colour patches, i.e. the landscape as a fully independent aesthetic object. As for the thoughts of Prince Andrew, who was shocked of transformation of an old oak, it is one of the most brilliant examples of Russian psychological prose, where the writer skilfully using the method of psychological analysis shows the inner state of the hero, his experience, changes in the character.

In other words, this extract from "War and Peace" is a striking example of demythologizing archetype while maintaining many properties of the archetype, and the remaining and formed primarily within the myth. Thus, the archetypes trapped in a literary text can carry in it the elements of myth semantics, and can serve very different purposes. Moreover, both the formal features, such as the names of the archetypes can be the same, but the functions differ essentially.

In poetics of neomythologism more complex situations are possible, it is coincidence of ways of introducing archetypes with the difference of their textual features. In this respect, an interpretation is extremely interesting of classical traditions in modern national prose.

M.Auezov in his novel "Abai's Way" [2, p.768], following L.Tolstoy's tradition of psychological state of mind in the image of the hero, compares his protagonist with a lone tree, so Abai after losing a beloved son and associates remained in painful solitude among the hungry, ignorant people.

The author expresses Abai's state in his "Song of Myself", embodied by means of internal monologue: "In the desolate and trackless steppes the lonely tree had been

growing. It has lived for many months, many years. With hope and joy it has opened its leaves meet each spring... Each year it blossomed, and flowers fall, but the wind was blowing its seed in the wide world... Fire scorched its branches, leaves and seeds are destroyed. Prostrate, charred, dry, the tree appealed to the high blue sky: "What is my guilty and before whom? Did I grow up and sowed evil and trouble? Then my end has come only you have witnessed it, and my word is to you. You have seen my flourishing and my death. Immense, answer! Let me die, but whether there will my offspring be living? Whether has young shoots of my seed ascended which annually the wind carried? At least, will one of them germinate on the bottom of the ravine, will it be pulled toward the sky and top of her youth, when the time comes, whether will the land give its fruit? In what edge and at what times will my gardens make noise by foliage, overhanging the flowering meadows? Will sweet-voiced nightingale sing on the branches of my seed trees glorifying eternal bloom? Whether will new time of happy life mature in the shadow of my gardens?" (p.759). Even in this "Song of Myself" appears the archetypal image of the lone tree that implements the basic properties of mythologies; fairly detailed description of the natural realities, with all its hills and epic, no picturesque in terms of the actual fine and has no means as already noted, the situation materialized in human life, and not a natural phenomenon as such.

Specificity of the meanings organizing the archetypal image effects on the specificity of parallel "natural reality is human condition". In general, the parallel, of course, reflects the psychological state of the character, but this condition is the result of a certain world order. In other words, the attempt to follow the tradition of Tolstoy's interpretation of archetypal image a completely different artistic result, the convincing incarnation features of neomythologic philosophy, poetics and ethics.

Auezov does not simply introduce a symbolic image of the tree, he deploys it in the parable-psychological parallelism through personalization and giving his own "supra-temporal" and "overdimensional" life story. The image of a lone tree is not randomly selected. As O.E.Ramensky points out, "standing alone tree and unusual shape tree is more similar to the original mythological prototype. Its isolation, detachment from the mass of their own kind, while maintaining the common traits with them allows you to turn it into a symbol of human destiny" [3, p.191].

Thus, even the high enough degree of psychologizing of personal "I" of this image creates a feeling not so much a confession as monologue dialogue with Being of the world, i.e. again reveals the mythological nature of the text.

Literary theorist Mikhail Bakhtin in his book "The aesthetics of verbal creativity," highlighted that "one sense reveals its depths, meeting and touching with another alien sense: between them as though the dialogue begins that overcomes isolation and one-sidedness of these meanings, these cultures ... With such a dialogic encounter of two cultures, they do not merge and mingle, each retains its unity and integrity of the open, but they are mutually enriched" [4, p.334]. Tolstoy and Auezov using the image of a tree, following the global literary tradition, enriched their artistic system and national new poetic literature findings.

The World Tree is as a standalone image, and as a parallel and a symbol of human's fate in different cultures receives different designations. This may be the most

generic name "tree", as in Abai's "Song of Myself", but more often there are the names of trees, particularly revered by some ethnics or ethnic group.

Thus, tree images ascend in the works of the observable authors to the syncretic archetype of the world tree, the tree of life, the tree of knowledge. This is not the borrowing of the images, but that is the interliterary community that provides the opportunity to use the word for the artist and story-shaped composite universals as a building material of inimitably individual creativity. And the talent of the writers, who are different in their outlook and cultural tradition, is reflected in the fact that each of them was able to reflect the universal vision of the world and the human and his own, unique personality in the space of their national literature, using a single archetype of the world tree.

References:

1. Dyurishin D. From single literature - to inter literacy / Sat Special interliterary community - 5. Tashkent: FAN, 1993. - P. 35.
2. Auezov A. Abai's Way. Epic novel in 2 vols. - Moscow: Pravda, 1987. V.2. – 768 p. Later texts quoted in this publication are indicated in brackets page.
3. Ramensky O.E. The archetype of the tree in the Russian literary and artistic consciousness XIX-XX centuries // Res philologica. - Arkhangelsk, 2000. - P. 191.
4. Bakhtin M. Aesthetics of verbal creativity. - M.: Arts, 1979. - P. 334.

Nadezhda Obvinceva,
*Ural Federal University, Yekaterinburg,
Associate Professor, Doctor of Philology,
the Department of Foreign Languages*

LINGUISTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT 'RELATION' IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

Abstract: The article is devoted to the analysis of the concept 'relation' from the point of view of its realization in Russian and English languages on the basis of dictionaries articles. The analysis reveals the main difference of representation of this concept in both languages. It is the number of lexemes that express its general meanings. At the end of the article the author gives an explanation of possible causes of the difference and touches upon the issue about analytical phenomena in the vocabulary.

Key words: semantics, meaning, concept, lexeme, analytical phenomenon, relation, comparison.

The concept 'relation' belongs to the widest and most general categories, which are difficult to interpret. Any concept being studied has to be observed from different perspectives in which it is revealed. Only comprehensive analysis of all possible cases of its manifestation in different fields of human life allows seeing the solid picture of the notion.

In scientific literature the notion 'relation' is observed from the mathematical, logical, philosophical, social and linguistic points of view. Relation in all the sciences is introduced as an interconnection of two or more objects. This interconnection can be of different nature and have particular features in each field, but in general the relation is manifested in two ways: the first way is its functional manifestation and the second is its notional manifestation.

In linguistics relation is revealed in one more manifestation, it is an implicit introduction of the relation in semantics (pragmatics). Pragmatic is understood as a fixed speaker's relation in the language unit: to the content of the message, to the reality, to the addressee. It comprises only evaluation which is a constant property of a linguistic unit [1].

The functional manifestation is understood as relations between units of the given scientific field, their correlations and connections in the inner structure of any scientific phenomena.

An example for such a relation in mathematics might be a function. Functions associate keys with values. The set of all functions is a subset of the set of all relations - a function is a relation where the first value of every tuple is unique through the set [11].

Forms of relation and interaction in sociology and anthropology may be found in the basis of social structure, different types of behaviors, i.e. various physical movements of the body, actions - movements with a meaning and purpose or social behaviors, which address (directly or indirectly) other people.

In linguistics there are paradigmatic and syntagmatic relations. An example of the former is synonymy, as one case of the semantic paradigm, and an example of the latter is a sentence, where all the units are connected with each other.

Under notional manifestation the meaning of the lexeme is understood. In this case the concept 'relation' is perceived as an independent object of naming (from semantic point of view).

In mathematics it is observed in such phenomena as the *equivalence relation* and the *order relation*, the use of the term "relation" is often used as shorthand to refer to *binary relations*.

In logics the *theory of relations* is observed. It states that "relations holding between objects of a given kind can be conceived of as sets of ordered n-tuples composed of these objects" [2].

All these phenomena have the lexeme *relation* in their names. So to follow the notional manifestation of the given concept it is needed to have a clear understanding of its semantic meaning. This article is devoted to the linguistic analysis of the concept 'relation' in Russian and English languages on the bases of dictionaries articles.

In the Russian Language Dictionary by V.V. and L.E.Lopatins this concept is represented as the "interconnection of different phenomena and the connection formed due to the communication; and as somebody's manner of treating another person and the view on something" [3].

The dictionary by S.I. Ozhegov and N.U. Shvedova also includes the given concept as the "interconnection of objects, actions, phenomena and as the connection between people appeared due to the communication. The dictionary also touches upon more particular relation in mathematics" [6].

So it can be observed that the Russian Language Dictionaries reveal the most general idea of relation which is interconnection. At the same time the term 'relation' embraces a great number of different features and properties of objects in their interdependency and interconnection.

Being so general this category gains its meaning only during its interpretation in the definite system: formal (in logic and mathematics), material, social, and others.

Each field of knowledge has its own categories (physics uses such categories as 'atom', 'mass', 'energy', and biology – 'organism).

The concept is also used in categories which are related to any science and to knowledge in general. So there arises a necessity to explain the concept 'relation' from the philosophical point of view, since philosophy is the science of studying the most general links, connections, and laws inherent to all phenomena of the world and to the mind. The category apparatus of this science is the basis of all other sciences.

The philosophical dictionary by I.T. Frolov treats 'relation' as 'a moment of interconnection of all phenomena'. The dictionary pays attention to the idea that things don't exist outside the relations and the development of each thing depends on the whole complex of its relations to other things of the objective reality. At the same time there are distinguished outer interrelations with other objects and inner relations of the facets of the object itself [8].

In the logical dictionary by A.A. Ivin, V.N. Pereverzev, V.V. Petrov the concept 'relation' is treated as 'an abstract interconnection between objects' [7].

So the concept of relation is referred to the concept 'connection', 'interconnection', 'interaction'. Being a philosophical category, the connection is treated as dependence of one phenomenon or the other in terms of some relations. But there is a difference between the concepts 'relation' and 'connection'. According to the point of view of some researchers (A.A. Zinovjev, N.B. Novikov, A.I. Uemova) the category of relation appears during the transferring from one object to the other and their matching.

If the properties of one object are revealed through the properties of another, there comes the conclusion about the existing relations. Moreover if the conclusion about the presence or absence of properties of one object is made on the basis of the presence or absence of the properties of another object, this conclusion expresses relation. In the situation in which changes of the properties affect the changes of another object properties, this deals with a particular kind of relation, which is called connection.

So the dependences of the properties are the relation, and the dependences of changing properties are the connection [5].

In the English language the concept of 'relation' is represented by the main lexemes *relation*, *treatment* and *attitude*.

The Webster's New Word Dictionary gives the following definitions of these notions:

Attitude: "1. the position or posture assumed by the body in connection with an action, feeling, mood, etc. (etc. is an abbreviation for etcetera) (to kneel in an *attitude* of prayer) 2. a manner of acting, feeling, or thinking that shows one's disposition, opinion, etc. (a friendly *attitude*) 3. one's disposition, opinion, mental set, etc.

Relation: 1. a narrating, recounting, or telling. 2. what is narrated or told; account; recital 3. connection or manner of being connected or related, as in thought, meaning, etc. 4. connection of persons by blood or marriage; kinship 5. a person connected with another or others by blood, or marriage; member of the same family; relative 6. (plural) a. the connections or dealings between or among persons in a business or private affairs, b. sexual intercourse, c. the connections or dealings between among groups, peoples, nations, states, etc. 7. Law a. the statement of a relator at whose complaint an action is begun, b. the referring of an act or proceeding to a time before its completion or enactment, as the time of is taking effect (in relation to concerning, regarding; with reference to)" [10].

The Macmillan English Dictionary treats the lexemes in the following way:

Attitude: "1. someone's opinions or feelings about something especially as shown by their behaviour; 2. a proud confident way of behaviour that some people consider rude; 3. the position of your body.

Relation: 1. the relationships between countries, people, or organizations; 2. a connection between two or more things or people; 3. a member of your family.

Treatment: 1. the process of providing medical care; 2. the particular way in which you deal with someone; 2a. the way in which the subject is dealt with, especially in art and literature; 3. a process in which a substance is put on something, for example in order to preserve or clean it" [4].

As it can be seen in these definitions the constituent parts of English lexemes *treatment*, *attitude* in *relation* present the most general concept of relation in Russian language. In English language each of the meanings of the given concept is observed as a separate lexeme. Furthermore the specification of the meaning takes place with the regard to the particular situation so that the meaning gains additional content.

The meaning 'this or that kind of behavior, treating someone by someone' and 'the view to something, understanding something' are realized in the compared language in the lexeme *attitude*.

The specification of the situation of using this lexeme in the speech takes place in the definition. It is explained as proud and confident manner of behavior, which is taken by some people as being rather rude, also it gains a specific content – the body position.

The meaning 'interconnection of different values and phenomena' is realized in the lexeme *relation*. The specification of the situation also takes place in the definition pointing out the situation in which the word is used. They are relations between countries, people and organizations. The additional content we find in this lexeme is a member of the family.

The meaning 'dealing with someone or something in a special way' is realized in the lexeme *treatment* and the situations which specify the lexeme is rendering first aid and the process of looking after someone or something.

Stanford Encyclopedia of Philosophy gives the definition of *relations* through the notion *properties*: "Properties (also called 'attributes,' 'qualities,' 'features,' 'characteristics,' 'types') are those entities that can be predicated of things or, in other words, attributed to them. For example, if we say that that thing over there is an apple and is red, we are presumably attributing the properties red and apple to it. Thus, properties can be characterized as predicables. Relations, e.g., loving and between, can also be viewed as predicables and more generally can be treated in many respects on a par with properties. Indeed, they may even be viewed as kinds of properties" [9].

Taking into consideration these definitions we can conclude that the structure of the meanings of the concept 'relation' in compared languages is different.

The most general meaning of this concept is represented in Russian language while in English we deal with the specification of each meaning. We can observe that

this concept represented by one word in Russian language is expressed by a few lexemes, which reflect each lexical constituent of the 'relation' in Russian.

This fact can be explained from the point of view of the structure of compared languages. English is considered to be a language with an analytical structure (in the contrast with Russian which is considered to be synthetic). So we can assume that the analytical phenomenon spreads out not only over the grammatical structure of the language but also over its vocabulary existing potentially (implicitly) and being realized only in some cases.

The specification and classification of the notion into more constituents is observed in English language. This analytical phenomenon can be realized in the vocabulary in different ways. It is well introduced in the example with the lexeme *взаимодействовать* [*vzaimodejstvovat*] / *interact*

This lexeme in Russian language has the meaning 'to be in interaction with objects and phenomena, acting in cooperation during the some work or task [3]. In English this meaning is represented by two lexemes: *interact* and *cooperate*. Each of them specifies the meaning of the other. *Interact* – to act in cooperation, influence each other; *cooperate* – to work together with other people to achieve one goal [10]. So it is obvious in this example that one and the same notion in these languages has different degree of specification realized in different number of words presenting the notion in the language.

Other cases of the analytical phenomena we can observe in the following examples:

выторговывать [*vytorgovat*]- *to get on favourable terms*,
недополучать [*nedopoluchat*] – *to receive less*,
обанкротиться [*obankrotitsya*] – *to become bankrupt*,
обезлюдеть [*obezludet*] – *to become deserted*,
отвыкать [*otvykat*] – *to lose a habit*,
влюблять [*vlublyat*] – *to make somebody fall in love*,
вразумлять [*vrazumlyat*] – *to bring to a reason*,
отстреливаться [*otstrelivatsya*]– *to return fire*,
вызволять [*vyzvolyat*] – *to get somebody out of something*, etc.

The first example we can treat as the analytical phenomenon in the meaning and in the examples given above we can speak about the analytical phenomenon in the representing of the meaning.

Consequently it is possible to assume that the whole semantic field of relation in English is represented in more detailed structure with more specifying lexemes and with less number of word formations, than in Russian language.

References

1. Apresyan J.D. Lexical Semantics. – Moscow: 1995. – V. I. – P.138.
2. Dictionary of Logic as Applied in the Study of Language. Editors: Witold Marciszewski PhD. V. 9, 1981. P.320. [http://link.springer.com /book/10.1007/978 - 94-017-1253-8/page/2](http://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-1253-8/page/2)
3. Lopatin V.V., Lopatina L.E. Russkiy Tolkovyi Slovar – 5th edition. – Moscow: 1998. – 832 p.
4. Macmillan English Dictionary / For Advanced Learners. – Bloomsbury Publishing Plc., 2002. – 1692 p.
5. Obschee yazykoznanie. Vnutrennyaya struktura yazyka / edited by B.A. Serebrennikova. – Moscow: 1972. – 566 p.
6. Ozhegov S.I., Shvedova N.U. Tolkovyi Slovar Russkogo Yazyka – Moscow: 1997 – 475 p.
7. Phylosophiya: Enciklopedicheskiy Slovar / ed. by A.A. Ivina. — Moscow: 2004. — 1072 p.
8. Phylosophskiy Slovar / ed. by I.T. Frolov.– 5th edition. – Moscow: 2001. – 719 p.
9. Stanford Encyclopedia of Philosophy: [http://plato.stanford.Edu/entries/ properties/](http://plato.stanford.Edu/entries/properties/)
10. Webster’s New World Dictionary: Second College Edition [e-resource].
11. Wikipedia: [\(http://simple.wikipedia.org/wiki/ Relation _ \(mathematics\)\)](http://simple.wikipedia.org/wiki/Relation_)

Semenova Nina,

*Tver State University, doctor of philological Sciences,
Professor, head of Department of theory of literature*

The “Free Novel” Code in The Gift by V. Nabokov

Abstract: The article discusses Vladimir Nabokov’s novel *The Gift* as the second “free novel” in Russian literature. The structure of the text and numerous Pushkin quotes are analyzed

Key words: “free novel”, structure, genre, citation.

Семенова Нина,

*Тверской государственный университет,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой теории литературы,*

Код «свободного романа» в «Даре» В.В. Набокова

Аннотация: В статье предлагается взгляд на роман Владимира Набокова «Дар» как на второй «свободный роман» в русской литературе. Предметом анализа становится структура текста и многочисленные пушкинские цитаты.

Ключевые слова: «свободный роман», структура, жанр, цитата.

Критики неизменно отмечали общее странное впечатление от романа «Дар» – новизны и одновременной узнаваемости. Марк Липовецкий писал: «То ли это просто редукция символизма? То ли каталог свершенных художественных открытий? То ли пародия на них? То ли попытка синтеза какого-то нового качества из уже известных компонентов?» [1]. Вяч. Вс. Иванов проводит линию от «Евгения Онегина» прямо к современному французскому роману, в котором «на первый план выдвигается цитатное чужое слово» [2]. Наша гипотеза состоит в том, что жанровые особенности «свободного романа» после «Евгения Онегина» А.С. Пушкина воспроизводит единственный роман в русской литературе - «Дар» Набокова.

Структура произведения может быть оценена и понята только на фоне других структур. Роман традиционно противопоставляют новелле как жанр «неканонический», «антиканонический», но видимая неупорядоченность «свободного романа» как литературного аналога жизни несколько иная. Создавая «свободный роман», автор ставит задачу, казалось бы, невыполнимую – «выход за пределы любых застывших форм литературы в область непосредственной

жизненной реальности» [3], добиваясь ее выполнения путем очень сложного структурирования текста. Уникальная структура «Евгения Онегина» проанализирована в трудах Ю.М.Лотмана. Нам остается только воспользоваться его выводами.

Предмет повествования в «свободном романе» – «произвольно вырезанный кусок произвольно выбранной жизни» [4] – исключает понятия начала и конца. Отсутствие конца – «открытый финал», «романный горизонт» как следствие сознательной авторской установки следует поставить на первое место, имея в виду особый жанровый потенциал финала: «В финале достигают вершины, исчерпывая себя, все элементы художественной структуры» [5]. Преодоление законченности романа в «Даре» через композиционный круг – чтение по кругу с возвратом к исходному в финале – описано Сергеем Давыдовым [6]. Сама же модель *такого* романа и *такого* чтения представлена во вставном «Романе о Чернышевском»: «Идея Федора Константиновича составить его жизнеописание в виде кольца, замыкающегося апокрифическим сонетом так, чтобы получилась не столько форма книги, сколько одна фраза, которая своей конечностью противна кругообразной природе всего сущего, следующая по ободу, то есть бесконечная, сначала казалась ей невозможной на плоской и прямой бумаге, – и тем более она обрадовалась, когда заметила, что все-таки получается круг» [7].

«Свободный роман» характеризуют ослабление сюжетности, отказ от классической схемы романного повествования с центральными героями (известно заявление Набокова о том, что в «Даре» «героиня не Зина, а Русская Литература») [8]. Импульс к движению повествования дает смена тем. Именно эту особенность «Жизни Чернышевского» отмечает критик Мортус в рецензии на роман: «Но ведь иногда можно гораздо точнее и подлиннее высказаться, бродя «около темы» в ее плодотворных окрестностях...» [9]. Принцип «около темы» справедлив и по отношению ко всему «Дару»: «тема отца», тема Чернышевского, тема Пушкина (Любовь Марковна советует Годунову-Чердынцеву выбрать что-нибудь «около Пушкина»). В то же время «капризность» структуры «Романа о Чернышевском» многократно усилена. Так, обсуждение с читателем калейдоскопической смены тем во вставном романе («тема прописей», «тема очков», «тема близорукости», «тема ангельской ясности», «тема слез», «тема искусства и действительности», «тема кондитерских», «тема «petit-jeu» – «игры по маленькой», «тема офицеров») соотносится с единственным именованьем «темы отца» в «Даре».

Обнажение повествовательной техники, выведение ее в область сознательной рефлексии характеризуют «свободный роман».

Автор «Дара», как и автор «Евгения Онегина», размышляет об устройстве своего произведения, при этом Набоков, используя те же композиционные приемы, цитирует Пушкина в тех моментах, которые касаются художественной структуры, что создает особую условность второго порядка. Упоминанию о «форме плана» [10] в «Евгении Онегине» соответствуют размышления о форме книги в «Даре».

Имитация хаотичности жизненного потока соединяется в свободном романе с особыми средствами упорядочения структуры. В «Евгении Онегине», как стихотворном романе, «качества единства, гармоничности», «композиционной законченности» [11] возникают за счет единства стиховой стихии, особой онегинской строфы, звуковой организации текста. В прозаическом романе средства гармонизации повествования иные. В «Даре» – это пушкинская композиционная рамка с двухступенчатым цитированием в начале и симметричным двухступенчатым цитированием в конце. Исследователи отмечали пушкинскую цитату в заглавии романа («жизнь как дар»). Но только в совокупности с последней фразой эпиграфа: «Дуб – дерево. Роза – цветок. Олень – животное. Воробей – птица. Россия наше отечество. Смерть неизбежна». П. Смирновский. Учебник русской грамматики» [12] – возникает смысловая схема строфы:

Дар напрасный, дар случайный,
Жизнь, зачем ты мне дана?
Иль зачем судьбою тайной
Ты на казнь осуждена? [13].

Финал «Дара» представляет собой цитату из «Евгения Онегина» – это последняя L1 строфа 8 главы. У Пушкина:

Блажен, кто праздник жизни рано
Оставил, не допив до дна
Бокала полного вина,
Кто не дочел ее романа [14].

Пушкинская метафора «жизнь – книга» развернута в апокрифической онегинской строфе «Дара». «Прощай же, книга! Для видений – отсрочки смертной тоже нет. С колен поднимется Евгений, - но удаляется поэт. И все же слух не может сразу расстаться с музыкой, рассказу дать замереть... судьба сама еще звенит, - и для ума внимательного нет границы – там, где поставил точку я: продленный призрак бытия синееет за чертой страницы, как утренние облака, - и не кончается строка» [15].

Метафора «жизнь – книга» дополняется метафорой «жизнь – чаша» из французской притчи, помещенной в конце романа: «...осушил чашу вина и умер с беспечной улыбкой...» [16]. Соединением этих двух фрагментов достигается точность цитирования.

Утверждая проницаемость границ жизни и искусства, уничтожая грань между героями романскими и историческими, Набоков идет вслед за Пушкиным. У Пушкина Каверин, Вяземский входят в роман, а Онегин оказывается приятелем Пушкина. В «Даре» Иван Бунин, Марк Алданов упоминаются в соседстве с выдуманными писателями и критиками. Но у Набокова подвижность границ жизни и искусства еще усилена. Набоков, акцентируя отраженность текста (роман – «призрак бытия»), сознательно разрушает иллюзию реальности. В этой ситуации

возможно не просто нарушение границ жизни и романа, но и фиксированное перемещение.

Персонажи-«призраки» дважды исчезают – уходят из романа, «туманятся», умирают. В первый раз это происходит при конце литературного собрания: «И тут все они стали понемногу бледнеть, зыблиться непроизвольным волнением тумана – и совсем исчезать <...> и вот исчезло все» [17] («они» – Васильев, Любовь Марковна – преспокойно появятся в романе снова). То же происходит с мотивами и темами из «Романа о Чернышевском»: они обречены вернуться, даже если покинут пространство романа, перелетят в жизнь/ «Мотивы жизни Чернышевского теперь мне послушны, - темы я приручил; они привыкли к моему перу; с улыбкой даю им удалиться: развиваясь, они лишь описывают круг, как бумеранг или сокол, чтобы затем снова вернуться к моей руке; и даже если иная уносится далеко за горизонт моей страницы, я спокоен: она прилетит назад, как вот эта прилетела» [18]. Сравним с финалом «Дара»: «продленный призрак бытия синеет за чертой страницы...» [19].

Строки: «за горизонт моей страницы» и «синеет за чертой страницы» совпадают по смыслу и метрически. Метрическое тождество основано на совпадении метрических схем четырехстопного ямба в стихотворной строке и в «случайном метре» в прозаическом фрагменте. Кроме того, и в том и в другом стихе присутствует установка на ритмическую вариативность метра с целью преодоления однообразия ямба, характерная для Пушкина.

Поздний термин «открытый финал» обретает в «Даре» свой изначальный смысл. Литературные герои «выходят» из романа, становятся фактом национальной жизни, когда возникает романная модель предельно близкая самой действительности.

Проницаемость границ жизни и искусства становится в «Даре» объектом рефлексии, обретает статус мотива, который многократно воспроизводится, метафоризируется.

Ситуация «текст в тексте» представлена в «Даре» и вариантом «картина в романе». Искусство в романе адсорбирует реальность романную, при этом на месте исчезновения остается зияние – пустая клетка сапожника с фарсовой фамилией Канариенфогель, из которой навсегда перелетела канарейка в картину художника Романова «Четверо горожан, ловящих канарейку».

В микроструктуре отдельных эпизодов «Дара» повторяется макроструктура «свободного романа». Проницаемость реальности и миража в природе (мираж – «призрак бытия») повторяет проницаемость жизни и литературы в свободном романе: «Бывали и миражи, причем природа, эта дивная обманщица, доходила до сущих чудес: видения воды стояли столь ясные, что в них отражались соседние, **н а с т о я щ и е** скалы!» [20]. И рассказ с китайцем – не этнографический эпизод: «Китаец <...> обливал водой **отблеск** пламени на стенах своего жилища; убедившись в невозможности доказать ему, что дом не горит, мы предоставили его этому бесплодному занятию» [21]. «Отблеск» – отражение реальности – и здесь принимается за реальность.

В «свободном романе» - романе, воспринимаемом как жизнь, в особом положении оказываются литературные герои: их мнимая «реальность» воспринимается на фоне их подчеркнутой «литературности». Герои, как в «Евгении Онегине», «многократно сопоставляются, отождествляются, противопоставляются определенным традиционным персонажам» [22]. При этом, как отмечал Ю.М.Лотман, «поведение различных персонажей строится совсем неодинаково»: на главных героев в «Евгении Онегине» надевается «ряд литературных масок», а герои второстепенные «руководствуются <...> социокультурным стереотипом» [23].

В «Даре» этот принцип построения образа, «мера условности» еще возрастает. Ю.Н. Тынянов писал о «свободных двупланных амплуа» онегинских героев [24]; в «Даре» можно говорить уже о «трехпланных амплуа», и о «четырёхпланных». Годунов-Чердынцев – это двойник Кончеева в романе (воображаемые диалоги с Кончеевым – диалоги с самим собой). Но Кончеев тоже принадлежит разным смысловым полям. На оппозицию Годунов-Чердынцев/Кончеев накладывается литературная пушкинская схема: Моцарт и Сальери. Мотив зависти к сопернику более талантливому, таланта к гению («своеродное совершенство» кончеевских стихов) последовательно проводится через весь роман, что подтверждается двумя пушкинскими цитатами из «Моцарта и Сальери». «Еще полгода тому назад это бы возбудило в нем Сальериеву муку, а теперь он сам удивился тому, как безразлична ему чужая слава» [25]. С Кончеевым связана еще одна цитата из Пушкина: «Глядя на сутулую, как будто даже горбатую фигуру этого неприятного тихого человека, таинственно разраставшийся талант которого только дар Изоры мог бы пресечь, - этого все понимающего человека.., Федор Константинович сначала было приуныл» [26] («Вот яд, последний дар моей Изоры» – «Моцарт и Сальери») [27].

Притягивание-отталкивание, сходство при одновременном различии Пушкина и его героя Онегина повторяются в неоднозначном отношении Годунова-Чердынцева к Яше Чернышевскому. «Но нет, дело было не в простом сходстве, а в одинаковости духовной породы двух нескладных по-разному, угловато-чувствительных людей... О нет, мы с ним были мало схожи» [28]. Параллель: Пушкин - Евгений Онегин / Годунов-Чердынцев – Яша Чернышевский подтверждается прямой цитатой из «Евгения Онегина»: «С ним подружился я в то время...» [29] («Евгений Онегин»); «Едва ли мы подружились бы, встретиться я с ним вовремя» [30].

Но Яша вписан и в другую онегинскую оппозицию: Яша Чернышевский/Ленский, что опять-таки подтверждается отсылками к «Евгению Онегину»: «его ощущение Германии, наконец, его стихи» [31]; «его Ольга недавно вышла за меховщика и уехала с СШ. Не совсем улан, но все-таки...» [32]. В то же время Яша вовлечен в орбиту «Романа о Чернышевском»: его пылкое поклонение Рудольфу напоминает святой восторг демократических студентов 60-х годов: «Но, с другой стороны... мне иногда кажется, что не так уж ненормальна была Яшина страсть, - что его волнение было в конце концов весьма сходно с волнением не одного русского юноши середины прошлого века, трепетавшего от счастья, когда,

вскинув шелковые ресницы, наставник с матовым челом, будущий мученик, обращался к нему...» [33].

Отношения автора и персонажей – одна из граней отношений литературы и действительности. У Чернышевского в романе эта проблема решалась прямолинейно: автора и персонажей он решительно разводил: «Я ставлю себя и других в разные положения и фантастически развиваю» [34]. С этой точки зрения, роман и жизнь существуют в разных плоскостях, не сообщаются. Написание романа «Что делать?» в Петропавловской крепости с практической целью – оправдать дневник, изъятый при обыске, выдает механистичность разделения жизни и искусства. Но судьба сыграла злую шутку с материалистом и детерминистом Чернышевским: дневник (жизнь) вдруг его же усилиями обрел статус «черновика романа» (искусство). А затем как расплата возникает «поздняя правда»: дневник, выдаваемый за черновик романа, прочитывается как черновик последнего романа «Пролог», куда перенесены из дневника целые сцены. Так сама жизнь Чернышевского опровергает основное положение его эстетики: «Искусство <...> есть замена или приговор, но отнюдь не ровня жизни» [35]. Равенство жизни и искусства утверждается в «Даре» и через имитацию жанра «свободного романа».

Гениально нарушив все законы литературы и жанра, Пушкин в «Евгении Онегине» создал «свободный роман», равный жизни и не нашедший при жизни поэта конгениального читателя. Спустя сто лет явление такого читателя было отмечено созданием второго «свободного романа» в истории русской литературы – «Дара» В. Набокова.

Список литературы:

1. Липовецкий М. Эпилог русского модернизма (Художественная философия творчества в «Даре» Набокова) // Владимир Набоков: pro et contra. Санкт-Петербург, 1997. С. 647.
2. Иванов Вяч. Вс. Значение идей М.М. Бахтина о знаке, высказывании и диалоге для современной семиотики. [<http://nevmenandr.net/dkx/?y=1996&n=3&abs=IVANOV6>].
3. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Москва, 1988. – С. 49.
4. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Москва, 1988. – С. 76.
5. Лотман Ю.М. Происхождение сюжета в типологическом освещении // Лотман Ю.М. Статьи по культуре. Тарту, 1973. С. 40.
6. Davydov Sergej. «Teksty-Matreshki» Vladimira Nabokova. Munchen, 1982. С. 34.
7. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. С. 184.
8. Набоков В. Предисловие к роману «The Gift» // Владимир Набоков: pro et contra. Санкт-Петербург, 1997. С. 272.
9. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3.- С. 30.
10. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 6. Москва, 1937. – С. 30.

11. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Москва, 1988. – С. 93.
12. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. С. 33.
13. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 3 (1). Москва, 1948. – С. 104.
14. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 6. Москва, 1937. – С. 101.
15. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. С. 330.
16. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 329.
17. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 48.
18. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3.- С. 19.
19. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 330.
20. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3.- С. 109.
21. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3.- С. 111.
22. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Москва, 1988. – С. 85-86.
23. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Москва, 1988. – С. 89.
24. Тынянов Ю.Н. Пушкин и его современники. Москва, 1969. – С. 156.
25. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 102.
26. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 102.
27. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 7. Москва, 1948. – С. 395.
28. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 35.
29. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 16 т. Т. 6. Москва, 1937. – С. 691.
30. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 35.
31. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 67.
32. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 200.
33. Набоков В.В. Собрание сочинений: В 4 т. Москва, 1990. Т. 3. - С. 320.

*Oksana Vekua, Kyiv National University
Food Technology, Associate Professor*

Characters flora in Ukrainian folk songs and works of M. Vingranovsky

Abstract: This paper describes the flora symbols, colors, images of ritual Ukrainian poetry and their transformation in the literary works of M. Vingranovskiy.

Keywords: character, nature, poetry, context, color, soul harmony.

*Векуа Оксана Віталіївна,
Київський національний університет
харчових технологій, доцент*

Символи рослинного світу в українській народній пісні та творчості М. Вінграновського

Анотація: У статті описуються символи рослинного світу, кольори, образи в обрядовій українській поезії, а також їх трансформація в літературній творчості М. Вінграновського.

Ключові слова: символ, природа, поезія, контекст, колір, душа, гармонія.

Як відомо, жанрові особливості традиційних ліричних пісень обумовили широке використання в них різних символічних образів, тобто використання елементів природи не в прямому, а в переносному, умовно-поетичному значенні. Наприклад, в українській народній пісні «Соколоньку-синку, сини моя волю» мати порівнює свого улюбленого сина із соколом /народне бачення сили і краси молодого хлопця/:

*Соколоньку-синку, чини мою волю:
Продай коня вороного, вернися додому!*

У багатьох піснях звеличується світлий образ матері. Це один з найпоетичніших образів українського фольклору. З почуттям великої любові і поваги народ говорить про «голубоньку сизу», «зозуленьку»:

*Зозуленько, моя ненько,
Закуй мені жалібненько,
Скажи мені шлях-дорогу,
Куди їхати до роду.*

/«Зозуленько, моя ненько»/

А батько, згадуючи сина-козака, журиться, що той довго не повертається з походу:

*Що десь моє дитятко,
Як на морі гусятко,
А десь моя дитина,
Як у полі билина.*

/«Високо, високо сивий сокіл літає»/

Однак ширше, ніж із світу тварин, в українській народній пісні символами виступають образи із світу рослинного. Гарний хлопець порівнюється з червоним маком:

*Ой по горах сніги лежать,
По долинах води стоять,
А по шляхах маки цвітуть.
То ж не маки червоненькі -
То козаки молоденькі
Битим шляхом у Крим ідуть...*

/«Ой по горах сніги лежать»/

Краса молодої дівчини схожа на красу червоної калини:

*Коло млина, млина
Червона калина:
Ой то ж не калина –
Молода дівчина.*

/«Коло млина, млина»/

Частіше рівні рослини і тварини у багатьох ліричних піснях стають символами не якихось конкретних образів, а відповідного їхнього стану, того чи іншого почуття, настрою. Наприклад, образ чорного ворона завжди навіває сум, печаль. Він стає символом якоїсь біди, нещастя:

*Ой кряче, кряче чорненький ворон
Да на глибокій долині.
Ой плаче, плаче молодий козаче
По нещасливій годині.*

/«Ой кряче, кряче чорненький ворон»/

Похилене над водою дерево вказує на журбу ліричного героя:

*Стоїть явір над водою,
В воду похилився.
Молодий козаченько
Сильно зажурився.*

/«Стоїть явір над водою»/

*Гай, у лузі червона калина,
Гей, гей, похилилася.
Чогось наша слава Україна,
Гей, гей, засмутилася...*

/«Гей, у лузі червона калина»/

Використання образів природи не в прямому, а переносному значенні, передача через ці образи різних почуттів характерні не лише пісні народній, а й пісні літературного походження. Кожен поет добирає ті образи, які в даній ситуації

найкраще спрацьовують. Митець намагається опиратися на ті асоціації, що виникають в уяві читача, який пов'язує прочитане із чимось своїм, рідним і близьким.

Особливо характерні образи-символи для зворотів, де дівчина порівнюється з якоюсь пташиною, а хлопець – із струнким деревом.

Наприклад, В. Симоненко любовно називає дівчину ластів'ятком:

*Мерехтять у тумані огні,
Впали роси на заспані трави...
Ти прийди, усміхнися мені,
Ластів'ятко моє кучеряве!
/«Чекання»/*

П. Воронько використовує суто традиційні фольклорні образи-символи, порівнюючи ставних хлопців із соколами та кленами:

*Наші хлопці-ковпаківці – соколи –
Вашим селам вічну волю здобули.
Пролетіли Україну з краю в край.
Кого хочеш, Стоянихо, вибирай.
/«Весільна»/*

*Всі, мов клени у діброві,
Кучеряві та здорові
І, як рідний, чорноброві –
Всі богатирі.*

/«Ой на горі»/

М. Вінграновський творить свої образи: дитина – голуба гіллячка, каса жінки – розквітлі маки:

*Спи, моя гіллячко голуба,
Тихо в моїм серці і щасливо.
За вінком хлюпочеться плавба
Твоїх літ і гомінливої.*

/«Перша колискова»/

*І спродалась, й скупилась та й додому
Окрай дороги стежкою собі...
А на обличчі тихо молодому
Цвітуть два маки тихомолоді.*

/«Оксана»/

*Прицокало, прибилось, притекло,
Припало, пригорнулось, причинилось,
Заплакало і – никла утекло
Чорняве полум'я з печальним очима, -*

так розпочинається поезія «Прицокало, прибилось, притекло». Тут переважає оригінальний поетичний образ М. Вінграновського – місткий і ясний, сповнений такого життєвого і ніжного почуття, що власне й робить поезію виявом найглибших людських почуттів.

Вже сказано «ні» в одлетілому літі,

*Хоч вчора-звечора було іще «так»...
Червоно та біло у жовтому житі
Зацвів і опався знервований мак.*

/«Вже сказано «ні» в одлетілому літі»/

Ліричний герой переживає біль розлуки, пекучий біль від невблаганного «ні». Ніщо не залишає надії: кохання, яке колись червоним маком зацвіло у житі, безповоротно пройшло. На це вказує опалий «знервований мак». По-різному використані у поезіях М. Вінграновського образи квітів, дерев надають його творам деяку ліричну настроєність.

Почуття рідної природи, як один з виявів національних почуттів людини, в якому завжди відображаються і його ідейні, естетичні та етичні принципи, - характерна риса творчості Миколи Вінграновського.

Природа рідного краю постає перед нами у щедрій кольоровій гамі. Відчувається, що кожна збірка поета має свій провідний колір: «На срібнім березі» - переважає сірий, «Атомні прелюди» - чорний і червоний, «Київ» - зелений і білий. Митцем використовується, як правило, повні тони: білий, чорний, сірий, зелений, червоний, синій. Ці барви український народ віками леліяв у своїх уподобаннях, з навколишнього світу переносив їх у мереживо своїх вишиванок, у музику пісень.

Яскраво відтворені у народній творчості барви природи допомагають зрозуміти найвеличніше – душу людини.

Список літератури:

1. Вінграновський М. Губами теплими і оком золотим. Поезії. – К., 1964 р.
2. Гуцало Є. Магія таланта. – Дружба народів, 1970 р. №6
3. Дей О. Спілкування митців з народною поезією. – К.: Наукова думка, 1961 р.
4. Ільницький М. Поетичні птиці з різьбленої тарелі. – У кн.: Енергія слова. – К., 1978 р.
5. Українські народні пісні. Пісні суспільно-побутові. – К.: Музична Україна, 1967 р.

*Gavrilova Oksana Sergeevna,
North Caucasian Federal University,
candidate of philological Sciences, associate
Professor of the Department of culture of Russian speech*

Proper names in the poem idiolect M.I. Tsvetaeva (your own name)

Abstract: This article is devoted to the study of proper names in the poem idiolect M.I. Tsvetaeva. Considered their composition, defines the function that describes the semantic micropole of metadvice M.I. Tsvetaeva, the semantic core of which is expressed by a noun or phrase that includes the name of its own.

Keywords: the proper name, metadvice, semantic kernel function of proper names, semantic micropole of metadvice.

*Гаврилова Оксана Сергеевна,
Северо-Кавказский федеральный университет,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры культуры русской речи*

Собственные имена в прозаическом идиолекте М.И. Цветаевой (состав собственных имен)

Аннотация: Данная статья посвящена изучению собственных имен в прозаическом идиолекте М.И. Цветаевой. Рассматривается их состава, определяются функции, описываются семантические макрополя метадефиниций М.И. Цветаевой, семантическое ядро которых выражено именем собственным или словосочетание, включающим имя собственное.

Ключевые слова: имя собственное, метадефиниции, семантическое ядро, функции собственных имен, семантические макрополя метадефиниций.

Изучению роли и функций имени собственного как в поэтических, так и в прозаических текстах М.И. Цветаевой посвящены замечательные работы — М.В. Горбаневского, В.Н. Михайлова, Ю.А. Карпенко, К.Б. Жогойной, О.Г. Ревзиной и др. В некоторых из них рассматриваются связи между философскими имяславческими послылками и данными текстов М.И. Цветаевой.

Имена собственные М.И. Цветаевой — это своего рода форма какого-либо знака, содержание которого раскрывается в текстах поэта. Подтверждение такой точки зрения мы находим в письме к семье из Словецкого лагеря П.А. Флоренского: «... имя само по себе не дает хорошего или плохого человека, оно — лишь музыкальная форма, по которой можно написать произведение и плохое и хорошее..., необходимо рассуждать, отправляясь от конкретных условий времени, места, среды, положений и т.д., и делать вывод о пригодности или непригодности имени к этим условиям» [1].

Опираясь на исследования Ревзина О.Г., которая изучала собственные имена в поэтическом идиолекте М.И. Цветаевой», мы можем выделить три временных пласта собственных имен в прозаическом идиолекте М.И. Цветаевой: 1) актуальный синхронный срез времени жизни поэта; 2) русская и европейская культура в исторический период; 3) библейская, античная, христианская славянская мифология и фольклор. В каждом из временных пластов представлены топонимы и антропонимы.

В прозаических произведениях М.И. Цветаева указывает значение в тексте имени собственного, то есть создает его метадефиницию (художественную дефиницию). Собственные имена, входя в состав семантического ядра метадефиниций, могут выполнять функцию идентификации, характеристики и текстообразующую функцию. Первая функция имеет место, когда собственное имя выступает в «соотнесенности с тем объектом, «заместительным» знаком которого в языке оно является» [2]. Вторая функция — если собственное имя является средством описания иного объекта или понятия. Имя собственное является одним из главных центров гармонической организации прозаических произведений, поэтому основной их функцией является текстообразующая. М.И. Цветаева берет имя собственное в его пределе, то есть посредством его метадефиниций она указывает не только внешнее описание поэта, художественного героя, произведения искусства, географического пространства, но и высказывает свое отношение к нему, обозначает его свойства или совокупность свойств.

Метадефиниции М.И. Цветаевой с семантическим ядром, выраженным именем собственным или представляющим словосочетание, в которое входит имя собственное, можно разделить на следующие семантические макрополя:

1. Макрополе с общим значением «Имена реальных лиц».
2. Макрополе с инвариантным значением «Имена литературных героев».
3. Макрополе с ядерной семемой «Названия произведений искусств».
4. Макрополе зоонимов и географических наименований.

Эти макрополя имеют свое особенное отличное от других строение, поэтому проанализируем отдельно каждое из выделенных полей:

1. Макрополе с общим значением **«Имена реальных лиц»** в своей основе включает целый ряд семантических микрополей:

1) **имена родственников, друзей, участников эпизодических встреч:** Сережа, Аля, Меуп, Дедушка Иловской, Пимен, Пра, Жена сапожника Гранского, Мышатый;

2) микрополе с общим значением **«Русские и европейские деятели культуры»** составляют следующие семантические микрополя имен-терминов, в состав которых входят:

а) имена поэтов-современников (Анна Ахматова, Первая Ахматова, Аксаков, Для Аксакова дуб, Бальмонт, Андрей Белый, Бенедиктов, Александр Блок, Брюсов, Вальсингам, Весь Вальсингам, Волошин, Гумилев Есенин, Смерть Есенина, Леонид К<анегиссер>, Ф.Ф. Кокошкин, Кузмин, Мандельштам, Маяковский, Борис Пастернак, Марсель Пруст Сологуб Смысл Стаховича Стахович) составляют центральную часть этого микрополя. Однако внутри него можно выделить целый ряд следующих периферийных микрополей, где в состав имен-терминов входит общий компонент, выраженный тем или иным собственным именем:

→ микрополе с общим именем собственным — Бальмонт: Бальмонт (определяется 31 раз), Бальмонт в русской поэзии, Благодарность Бальмонту, Монархизм Бальмонта, Русскость Бальмонта, Сам Бальмонт, Смерть Бальмонта;

→ микрополе с общим именем собственным — Белый: Андрей Белый, Андрей Белый, тот самый, Золото в лазури Белого, Фокстрот Белого;

→ микрополе с общим именем собственным — Беттина: Каждое дыхание Беттины, Письма Беттины, Сама Беттина;

→ микрополе с общим именем собственным — Блок: Блок (определяется 3 раза), Александр Блок, Блок, не выйдя с лампой в ночь, История Блока, Путь Блока;

→ микрополе с общим именем собственным — Брюсов: Брюсов (определяется 28 раз), Брюсов (в русской песне — О.С.), Брюсов. Брюс, Брюсов. Возможности, Брюсов. Воля, Валерий Брюсов, Весь Брюсов, Взаимоотношение Брюсова с современной ему живой рекой поэзии, Внешность Брюсова, Монархизм Брюсова, Смерть Брюсова, Творчество Брюсова, Толкование Брюсовым вольного братства поэзии и его роль при нем, Цель прихода В.Я. Брюсова;

→ микрополе с общим именем собственным — Волконский: Двойная сущность Волконского, Директорство кн. Волконского, Для Волконского (дуб — О.Г.), Кн. Волконский в своем помещичестве, как всякий истинный творец, Обвинять кн. Волконского в том, что он, ненавидя общественность, два года своей жизни отдал на Директорство, Речи Волконского, Русская речь Волконского, Страсть кн. Волконского к дереву, Юмор Волконского;

→ микрополе с общим именем собственным — Волошин или его коннектор Макс: Макс (определяется 8 раз), Гнев Макса, Максин профиль, Острый глаз Макса на человека, Творчество Волошина, Физика Макса;

→ микрополе с общим именем собственным — Мандельштам: Мандельштам, Для любителей словесной живописи книга Мандельштама, Распахнутые глаза у Мандельштама, Шум времени Мандельштама, Этот рассказ Осипа Мандельштама;

→ микрополе с общим именем собственным — Маяковский: *Маяковский* (определяется 18 раз), *Все творчество Маяковского*, *Заказ множества Маяковскому*, *Маяковский без силы*, *Маяковский в одиночном заключении*, *Маяковский в поэтической современности*, *Маяковский за письменным столом*, *Путь Маяковского*, *Ритмика Маяковского*, *Сам Маяковский*, *Самоубийство Маяковского*, *Стихи Маяковского*, *Творчество Маяковского*, *У Маяковского единомышленники*, *Формула для Пастернака и Маяковского*, *Формула Маяковского*, *Чувства Маяковского*;

→ микрополе с общим именем собственным — Пастернак: *Пастернак* (определяется 30 раз), *Борис Пастернак* (определяется 5 раз), *Борис Пастернак + идеальный читатель*, *Борис Пастернак один*, *Быт для Пастернака*, *Важнейшее событие души в жизни Пастернака при окончательном суммировании мук и радостей*, *Внешнее осуществление Пастернака*, *Доказуемые сокровища поэзии Пастернака* и др.;

b) имена поэтов-учителей (*Пушкин*, *Гейне*, *Гёте*, *Рильке* (определяется 9 раз), *Сент-Бев*) составляют центр этого поля, внутри которого можно выделить как и в предыдущем следующие периферийные микрополя:

→ микрополе с общим именем собственным — Гейне: *Гейне*, *Гейне с его провидческим: «И говорю вам, настанет год, когда весь снег на Севере будет красным»*, *«В дни Гёте»*, *Гёте*, *Гёте и его время*, *Отзыв Гёте о Гейне*, *Ревность Гёте к помощнику садовника*, *Тайное советничество Гёте*. *Эпоха Гёте*,

→ микрополе с общим именем собственным — Пушкин: *Пушкин* (определяется 9 раз), *Другой Пушкин*, *Любовь моря к Пушкину*, *Памятник Пушкина* (определяется 9 раз), *Первое, что я узнала о Пушкине*, *Призрак Пушкина*, *Пушкин — Гончарова*, *Пушкин. Пруст*, *Три Пушкина*, *Весь Пушкин*, *Пушкин. Всемогущество*, *Пушкин. Чудо*, *Линия Пушкина*;

→ микрополе с общим именем собственным — Рильке: *Рильке*, *Заказ множества Рильке*;

→ микрополе с общим именем собственным — Сент-Бев: *Сент-Бев писать перестал*, *Суд Сент-Бева*, *критика (Суд — О.С.) над Сент-Бевом*, *поэтом*;

c) имена исторических деятелей и вошедших в историю личностей: *Нерон и Герострат*, *Великий князь (Сергей Александрович — О.Г.)*, *Нечаев-Мальцев*, *Петр I*, *Екатерина II*, *Основная черта Екатерины*, *Лозэн и Мария-Антуанэтта*, *Наполеон*, *Цель Наполеона*, *Николай I*, *Полковник Цыгальский*, *Дзержинский*;

d) имена композиторов, художников: *Бетховен*, *Леонардо*, *нам Джоконду давший*, *Ларионов*, *Гончарова*. Отдельно можно выделить микрополе имен-терминов с общим компонентом, выраженным именем собственным — Гончарова: *Гончарова* (определяется 8 раз), *Внешнее явление Гончаровой*, *Внешние события для Н. Гончаровой*, *Вся Гончарова в двух словах*, *Гончарова — наша*, *Гончарова первого моря*, *Гончарова по свидетельствам современников*,

Гончарова, отказывающаяся в лифт, Гончаровские испанки, Гончаровские полотна и др.;

е) имена святых и духовных просветителей: Лазарь, Христос.

2. В макрополе с общим значением «**Имена литературных героев**» входят следующие имена-термины: Елена Троянская, Зевес, Тристан и Изольда, Поль Домби Диккенса, Аубе-Ауде, Ася Тургенева. Ближнюю периферию этого поля составляет микрополе с инвариантным значением «Имена литературных героев из «Капитанской дочки» А.С. Пушкина» (Вожатый, Гринев, Ответ Гринева, Дело Гринева, Ра — Зин!, Степан, Швабрин, Груша, Маша). Внутри этого поля можно выделить микрополе терминов с общим именем-термином «Пугачев»: Пугачев, весь Пугачев, Пугачев по возрасту, любовь Пугачева к Гриневу, контр-фигуры Пугачева, другой Пугачев, все встречи Гринева с Пугачевым.

3. Макрополе с инвариантным значением «**Названия произведений искусств**» включает следующие тематические микрополя имен-терминов:

а) термины, в названия которых входят собственные имена произведений художественной литературы: «Quatre-vingt-treize» [«Девяносто третий года (фр.)»], «Вечернего Альбома», «Водолазная база», «Вы, очи, очи, голубые», «Капитанская дочка», «Крысолов», «Кто быстрее», «Часы», «Шум времени», Альпийская поэма Белла Донна, Его (Волконского — О.Г.) помещицы «Глушь», Книга «Родина» Книга Волконского «Родина», Многие стихи «Камня», Сейчас вся «Капитанская дочка», Гоголевский Днепр, как и лермонтовское «Уж над горой дремучею...»;

б) название картины: Джоконда;

с) название журнала: Журнал «Своими путями»;

4. Макрополе **зоонимов** (Кусака, Лапка) и **географических наименований**, которое включает следующие тематические микрополя имен-терминов:

а) термины, в состав которых входят названия стран, городов, городских мест и достопримечательностей: Германия (определяется 5 раз), Испания, Микэн, Наксос (2 раза). Отдельно можно выделить микрополе в состав терминов которого входит общий компонент, выраженный собственным именем «Россия» или его синонимом «Русь»: Россия (определяется 4 раза), Вся Россия в без, Россия для всего, что не-Россия, Россия и мое младенчество, Русь, Русь и Русь. Периферию этого поля составляют имена-термины, которые обозначают города, улицы и достопримечательности России: Москва, Коктебель (2 раза), Коктебель для всех, кто в нем жил, Коктебель, до всяких революций, Трехпрудный, Музей Александра III, Памятник Николая I, Памятник Пушкина, Политехнический Музей;

б) гидронимы: Рейн, Амазонка.

Как видим, имена-термины М.И. Цветаевой, как правило, представлены сложными словосочетаниями с главным словом, выраженным именем собственным. Наиболее частотное такое употребление имеют имена-термины,

составляющие семантическое макрополе «Имена реальных лиц». Это связано с тем, что М.И. Цветаева стремилась как можно точнее, полно дать свое собственное, индивидуально-авторское представление, мнение о референте. Ведь чем сложнее термин по своей структуре, тем конкретней его семантика.

На наш взгляд, поэтический и прозаический идиолекты М. Цветаевой тождественны, поэтому как в первом, так и во втором «прослеживается четкая линия: вырвать собственные имена из тех сюжетов, с которыми они связаны, и поставить их на службу описания авторского художественного видения мира — мира современного человека» [2]. Такое видение мира и содержится в метатексте метадефиниций М.И. Цветаевой. Исходя из этого, можно целостно представить семиотический портрет того или иного поэта, исторического, культурного деятеля, географического пространства и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Флоренский П.А. Имена: Сочинения. - <http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren03.htm>. (дата обращения 20.08.2014г.) - С.1-15.
2. Ревзина О.Г. Собственные имена в поэтическом идиолекте М. Цветаевой // Поэтика и стилистика, 1988-1990. - М.: Наука, 1991. - С.172—192.
3. Цветаева М.И. Собрание сочинений: В 7 т. - М., 1997.

ALIYEVA (ASKEROVA) SEVINJ,
*senior lecturer, candidate of philological sciences,
faculty of journalism*

OPPOSITION AND INTERACTION OF THE AZERBAIJANIAN LITERARY LANGUAGE AND DIALECTS

SUMMARY

The article deals with opposition and interaction of the Azerbaijanian literary language and its dialects and patoises. Penetration of dialectal words into the Azerbaijanian literary language is traced on the basis of the dialectal and explanatory dictionaries, belles-lettres; are analysed frequently used dialectal words used by skilled reciters in the different stylistic purposes. The special attention is given to appropriate use of dialectal words that are clear to readers and don't complicate text.

Key words: dialectal words, patoises, literary language, norm, belles-lettres, local colour.

Севиндж Алиева (Аскерова),
*Бакинский Государственный Университет,
Доцент, кандидат филологических наук,
факультет журналистики*

ПРОТИВОСТОЯНИЕ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДИАЛЕКТОВ И ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

РЕЗЮМЕ

В статье речь идет о противостоянии и взаимодействии азербайджанского литературного языка и его диалектов и говоров. На основе конкретного фактического материала диалектологических и толковых словарей, художественной литературы прослеживаются пути проникновения диалектных слов в литературный язык; анализируются наиболее употребительные диалектные слова, используемые мастерами слова в различных стилистических целях. Особое внимание уделяется уместному использованию диалектных слов, понятных читателям и не усложняющих художественный текст.

Ключевые слова: диалектные слова, говоры, литературный язык, норма, художественная литература, местный колорит.

Взаимосвязанное употребление литературного языка и диалектов позволяет проследить пополнение словарного состава языка, словообразовательные и синонимические процессы, семантические изменения в словах, обогащение терминологического фонда за счет внутренних возможностей языка, а также выявить и уяснить отношения между диалектами, словами живого разговорного языка и литературным языком.

Рассмотрим некоторые слова, когда-то употреблявшиеся в древних и средневековых тюркских памятниках до определенного периода, затем перешедшие в архаический лексический пласт языка, но сохранившееся в диалектах и говорах азербайджанского языка. Такие архаичные слова встречаются в классическом азербайджанском литературном языке начиная с «Китаби Деде Коркуд» и до конца XVI века. Например, в книге, посвященной языку и стилю поэмы «Дастан-Ахмед Харамид», такие слова, как *yaban* – чужой, *dügün* – (свадьба), *al* – чистейший, *güz* – осень, *arı* – знающий, мудрый, *ulu* – великий, *suç-greh*, *bulmaq* – найти, *varmaq* – доходить, достигать, *üşəntək* – испугаться и т.д.

Примечательно, что эти древнетюркские слова после 1990 –го года активизировались в современном литературном языке, в частности, в художественном стиле. Так, азербайджанские прозаики и поэты широко используют вышеперечисленные слова в различных стилистических целях. Конечно, проникновение этих слов в художественный стиль можно объяснить прекрасным знанием и умелым использованием мастерами слова классического стиля, диалектов, живого разговорного языка, а также древнетюркских слов.

Связь между литературным языком и диалектами формируется в основном посредством художественной литературы, художественного стиля, т.к. по сравнению с другими стилями в художественной литературе нет стилистических границ и писатели используют все лексические пласты языка соответственно теме и цели произведения. «Диалекты и говоры азербайджанского языка, отличающиеся богатством и разнообразием, во все времена вызывали огромный интерес мастеров слова. Азербайджанские классические поэты и писатели широко использовали эти средства в своих произведениях». (Гурбанов А.М. Современный Азербайджанский язык. Т.1., Баку, 2003, с.259).

Как известно, живой разговорный язык способствует проникновению диалектных слов в художественные произведения. «Диалекты, являющиеся весьма широким понятием, проникают в язык в основном посредством художественного творчества. Единственной сферой употребления диалектизмов в современном языке является художественный стиль. В других же стилях языка употребление данной категории слов не допускается. Они могут найти свое место только в художественном стиле (Мамедова Н.Х. Расул Рза и проблемы свободного стиха. Баку, 2004, с.230). Писатели, используя диалектные слова в художественных произведениях, приносят в язык новые значения, новый колорит, новое слово и наряду с дифференциацией стилей придают диалектным словам новые нюансы, поэтические функции.

Диалекты и говоры оказывали влияние на формирование и совершенствование норм литературного языка на всех его уровнях (фонетическом, грамматическом, лексическом). В настоящей же статье речь идет о связи литературного языка и диалектов в лексическом аспекте.

Как уже отмечалось, с периода своего формирования литературный язык пополнялся и обогащался за счет словарного состава диалектов и говоров. Довольно часто на определенном этапе развития литературного языка существовал лексический параллелизм, формировались синонимические ряды, возникали омонимические значения, обусловленные данной связью. Этот факт способствовал замене арабских и персидских заимствований, некогда существовавших в азербайджанском языке на уровне нормы, национальными словами.

Считаем целесообразным рассмотреть проблему взаимосвязи литературного языка и диалектов как в диахроническом, так и синхроническом направлениях. В современном азербайджанском литературном языке отделить эти два направления в художественном стиле невозможно.

Прежде всего проследим судьбу слов, употреблявшихся в древние и средние века в тюркских памятниках, до определенного периода, далее перешедших в архаический лексический пласт, но сохранившихся в диалектах и говорах азербайджанского языка.

«Слова диалектов и говоров находят широкое применение в художественном языке, где приобретают стилистический эффект, становятся стилистическим средством речевой индивидуализации образов, создания характеров и местного колорита».

Исследователь, прослеживающий развитие древнетюркского лексического пласта, считает диалектную лексику более консервативной по сравнению с словарным составом литературного языка. Констатируя факт сохранения слов, относящихся в древнему лексическому пласту, в словарном составе диалектов и говоров, исследователь указывает, что значительную часть диалектной лексики азербайджанского языка составляют архаичные слова.

После 1990 –х г.г. процесс взаимосвязи продолжается. Писатели в различных стилистических целях обращаются к этому источнику. «Влияние диалектов и говоров на художественный язык не прекращается и по сей день. Использование местных особенностей обогащает литературный язык».

Между литературным языком и диалектами всегда существовала сложная взаимосвязь. Посредством литературного языка, школ, телевидения, радио, кино, прессы на диалекты оказывается сильное воздействие. С другой стороны, диалектные особенности могут проникать в литературный язык, в частности, в язык писателей. Это наблюдается в лексике, подверженной изменениям. Несомненно, лексика литературного языка обогащается за счет группы диалектов».

В художественную литературу, написанную для широких масс, вошли не слова ограниченной сферы употребления с неясной семантикой, а слова, употребляющиеся в большинстве диалектных групп и носящие характер слов

живого разговорного языка. Привнося эти слова в литературный язык – в художественный текст, писатели не только индивидуализируют речь персонажей, создают местный колорит, но и сохраняют связь со средой проживания. «В новой среде, в художественном произведении диалектные слова приобретают новые значения. Говоры являются богатейшим источником для литературного языка».

В художественных произведениях, жанрах последних лет встречаются такие диалектные слова, которые, употребляясь всеми писателями без исключения, приобретают статус нормы. Например, *qənşər* «перед, против; бок»; *qəğə* - в диалектологическом словаре дается как слово разговорного языка в значении «отец»; старший брат», в «Толковом словаре азербайджанского языка» - как уважительное обращение к старшему брату, дяде, вообще к близкому человеку. *Qahmaq-qəhməg* – «опора; помощь, сторонник»; употребляется также как компонент глагольного словосочетания *-qaxmaq çixmaq* – «заступаться; заступиться».

Qəlbī – высокий, рослый. В «Толковом словаре азербайджанского языка» отмечено как местное слово. Это слово характерно для западной и южной группы диалектов и говоров.

Dam – омоним: первое значение – литературное: кровля; плоская крыша; второе и третье - диалектные: хибарка, землянка; скотный сарай, хлев: *Keçmişdən dünyanın uaxşı, pisindən*; *O "uoxsul" damına əleykəssəlam* (Б.Вагабзаде) – букв. Я видел и плохое, и хорошее в мире. Приветствую твою нищую хибару; *Daş kağa uaxşdır bir uçuq damdan* (М.Араз) – букв. Каменная пещера лучше развалившейся хибары.

Doqqaz – в художественных произведениях употребляется в значениях «улица; ворота; ограда, изгородь»;

Ayna - «окно; зеркало»; *ərrək* «хлеб»; *yol* «раз; ради»; *təkə* «кукуруза»; *rəncəg* «зелень»; *simsag* «родственник»; *ceviz* «орехи»; *barı* «ограда, изгородь»; *dədə* «отец»; *donluq* «зарплата»; *kos* «мяч»; *mələfə, sarux* «простыня»; *məhrəba* «полотенце»; *ustafca* «потихоньку» и др. **Глаголы:** *anırdırmaq* «разъяснить; прояснить»; *qanrılmaq* «превращаться; перевернуться»; *qovzamaq* «поднять»; *əylənmək* «остановиться»; задерживаться, мешкать»; *yaşınmaq* «прятать лицо; смущаться»; *kiçimək* «замолкнуть; замолчать»; *kırıxmaq-karıxmaq* «запнуться, растеряться» и др. Вышеприведенные примеры взяты из произведений азербайджанских писателей и поэтов. Хотя эти слова употребляются в разговорном языке, они являются не литературными, а диалектными словами, отмеченными в диалектологических словарях и исследованиях. Несомненно, в художественных произведениях они употребляются как синонимы и омонимы в определенных стилистических целях.

В художественной литературе встречаются и непонятные диалектные слова ограниченной сферы употребления. Семантика таких диалектных слов непонятна широкой читательской массе, и определить их значение даже по контексту очень трудно. Такого рода диалектные слова, несомненно, употребляются в

произведении писателя или поэта, хорошо знакомого с данным диалектом. Эти слова охватывают различные лексические группы: *argaz* «худой»; *bazburut* «рослый, статный»; *büfürək* «наспех»; *qəqəni* «бездельник; праздничношатающийся»; *qüttəbəri* «аккуратный, опрятный»; *dagal* «забияка», задира, нервный»; *zinnik* «тьма, темнота»; *ifallı* «спокойный, мягкий»; *irsiz* «наглый»; *kəllayi* «самовольно»; *latayır* «неприличное слово»; *madar* «любимый, желанный»; *mayıf* «калека»; *mafrax* «слабый, ранимый»; *öddəx* «трус»; *pəzəvənd* «огромный»; *sava* «опоздавший»; *səllimi* «самостоятельно, самовольно»; *sitizə* «нахал»; *suyumsuz* «унылый, павший духом, отчаявшийся»; *süksün* «спина»; *faraş* «преждевременно»; *xərəngə* «хитрый»; *hərəsan* «в панике, в спешке»; *çətən* «много»; *cərhaya* «бесстыжий»; *cələf* «худой», слабый»; *şüvərək* «стройный, рослый»; *zirəzə* «засов»; *yambız* «бедро».

Примечательно, что такого рода диалектные слова встречаются в произведениях выдающихся азербайджанских поэтов и писателей, сыгравших важную роль в развитии азербайджанского литературного языка. Определенную часть этих слов составляют термины, относящиеся к сельской жизни, к различным областям сельского хозяйства:

Agpadaz – зерно, которое держат как запас; *dələmə* – свежий сыр; *irmik* – пшеница, мука грубого помола, которой кормят скот; *yołra* – скошенная трава, куст; *yołgun* – тамарикс (род деревьев и кустарников семейства гребенщиковых. Растет в пустынях, полупустынях); *koguş* – дупло; *gözə* – влажное пастбище; *ogursaq* – дойное животное, детеныш которого умер; *pitraq* – название растения; *sürəy* – поиск дичи; *urva* – мука, которую сыпят на выпекаемый хлеб; *himtəməl*, *özul hodax* – пахарь, земледелец; *süyə* – тонкая крепкая веревка; *əliy* – косуля; *zivə* – веревка, *zili* – ковер; *kəltən* – высохшая земля; *kətəməz* – название кушанья из молока, смешанного с мукой; *sötük* – шерстяная веревка и др.

Вышеприведенные диалектные слова взяты из азербайджанской поэзии и прозы 1990-2000 г.г., значения же этих слов – из диалектологических словарей и «Толкового словаря азербайджанского языка». Все диалектные слова в «Толковом словаре» взяты из художественной литературы и даны с стилистической пометой «местное».

Как уже отмечалось выше, семантика таких диалектных слов непонятна широкой читательской массе, и иногда определить их значение трудно даже из контекста. Конечно, их частое употребление в художественной литературе может расцениваться как отклонение от нормы. Художественное произведение предназначено для широкой читательской массы, и его язык должен быть ясным и понятным. Выдающиеся мастера слова использовали диалектные слова в словосочетаниях и предложениях так, чтобы их значения были понятны читателям. Мы полагаем, что отсутствие стилистических рамок в художественной литературе позволяет писателям широко использовать их в описаниях, диалогах, речевой характеристике персонажей и таким образом знакомить читателей с новыми словами. Заслуга создателей художественного языка, стиля заключается

в том, что, оставаясь верными грамматическим, лексическим, семантическим законам, традициям языка, опираясь на его внутренние закономерности, они создают новые слова, расширяют границы метафорических значений, превращают диалектные слова в поэтизмы в художественном тексте, делая их достоянием народа. Мастерство писателя – творчество, а языковой материал – форма этого творчества. Иногда, читая произведения выдающихся мастеров слова, мы видим, что тема, идея, описание, образность, поэтические фигуры – все на уровне нормы литературного языка, однако что-то нас не устраивает. Это недовольство может быть в связи с языком и стилем произведения, т.к. «книжный язык», «литературный язык» доставляет эстетическое наслаждение читателю, однако не обновляет его словарный запас. Так, каждое диалектное слово, каждая метафора, художественная фигура, созданные посредством диалектных слов, новы и интересны читателю. Они знакомят его со словами диалектов и говоров родного языка: Конечно, в данном случае речь идет не о неуместном использовании диалектных слов, осложняющих художественный текст, а об умении мастерски использовать их в различных стилистических целях. Любое явление языка может приобрести поэтический характер в конкретной творческой среде.

Список использованной литературы

1. Бойтович Н.Т. О диалектной основе белорусского литературного языка // Вопросы языкознания, №4, 1974.
2. Вопросы изучения лексики русских народных говоров. Л., 1972.
3. Гулиева Л.Г. Русская диалектология. Баку, 2008.
4. Азизов Э.И. Историческая диалектология азербайджанского языка. Баку, 1990.
5. Гурбанов А.М. Современный азербайджанский литературный язык. Т.1, Баку, 2003.
6. Кязимов Г.Ш. Язык писателя. Баку, 1975.
7. Мамедова Н.Х. Расул Рза и проблемы языка свободного стиха. Баку, 2004.

Balakin Sergei Vladimirovich,
*Ural State University of Railway Transport,
Professor, Candidate of Philological Sciences,
the Department of Foreign Languages
and International Communication*

Propositional basis of formation of prefixed verbs in French and Portuguese

Abstract. This article analyzes the formation of prefixalverbal synthetic derivatives at the conceptual level in the French and Portuguese languages. As the research reveals the main derivational elements in prefixation are circumstantials, which are divided into categories of locativity, phase, condition, contrariety. On the language level mutation, modification and modification-mutational types carry out prefixal derivation.

Keywords: derivation, prefix, proposition, circumstantial, category, mutation, modification.

Балакин Сергей Владимирович,
*Уральский государственный университет путей сообщения,
доцент, кандидат филологических наук,
кафедра иностранных языков и межкультурных коммуникаций*

Пропозициональная основа формирования префиксальных глаголов во французском и португальском языках

Аннотация: В настоящей статье анализируется формирование префиксальных глагольных синтетических дериватов на концептуальном уровне во французском и португальском языках. Как показало исследование, основными деривационными элементами при префиксации являются сирконстанты, которые подразделяются на категории локативность, фазовость, условие, контражность. На языковом уровне префиксальная деривация осуществляется по мутационному, модификационному и модификационно-мутационному типам.

Ключевые слова: деривация, префикс, пропозиция, сирконстант, категория, мутация, модификация.

Синтетическая деривация, то есть процесс возникновения новой языковой единицы при помощи словообразовательных элементов, является процессом достаточно сложным и «многоликим». Словообразовательные элементы – аффиксы – различаются по своим функционально-категориальным признакам, составляют отдельный раздел дериватологии, а именно деривационную морфологию.

В зависимости от типа словообразовательного элемента производная единица вступает в разные отношения с исходной, и, как показало исследование основ синтетической деривации, префиксы и суффиксы несут в себе дополнительную семантику, которая при деривации взаимодействует с глагольной основной, привнося в ее структуру модификационные, модификационно-мутационные и мутационные изменения [1, 2, 3]. Под модификацией авторы подразумевают отглагольную деривацию, в результате которой имеет место обогащение или уточнение семантики глагола признаком, привнесенным префиксом [4]. Мутация подразумевает смену результативно-целевой перспективы и перекаатегоризацию глагола, а также изменение плана ситуации, описываемой глагольным дериватом [4]. И.В. Серегина также выделяет промежуточный – модификационно-мутационный – тип, для которого, по словам автора, характерна иная результативно-целевая перспектива при сохранении логических и семантических валентностей исходного глагола [4].

Среди различных направлений современной лингвистики лидерство на сегодняшний момент устойчиво удерживает когнитивное направление. В рамках данного аспекта все языковые процессы и факты рассматриваются в соотношении с мыслительными структурами человека, упакованными в различные форматы знаний. Когнитологи направили свои взоры и на ментальные основы и принципы синтетической деривации, которая реализуется за счет концептуального фонда того или иного языка.

Как показало исследование, различные языковые процессы имеют универсальную синкретичную когнитивную основу. Это объясняется тем, что в целом человеческое мышление носит эквифинальный характер, заключающийся в осуществлении изменений различными путями с одним и тем же финальным результатом. На когнитивном уровне эквифинальность деривационных процессов отражается в факте одновременного задействования различных когнитивных механизмов и когнитивных моделей для формирования дериватов от одной производной основы [1, 4].

Понятие эквифинальности также позволяет по-разному взглянуть на проблему когнитивной основы образования префиксатов. Например, Д.Амьо в качестве когнитивной модели предлагает сценарий. Изучая префиксацию французского глагола, автор говорит, что, если сценарий производящей основы совпадает со сценарием префикса, то образование нового слова возможно. Если сценарии не совпадают, то префикс никогда не соединится с глагольной основой. Ср.: **prédonner*, **préoffrir* и т.д. Такой сценарий, по мнению автора, зависит от экстралингвистических факторов [5].

Однако в качестве основной модели деривационных процессов многие лингвисты выделяют трехчленную структуру, названную пропозициональной. В зависимость от семантических «ролей» в составе пропозиции выделяют два класса составных элементов – облигаторных (субъект, объект, предикат) и факультативных (различного рода сирконстанты). Субъект пропозиции стоит на первой позиции и при помощи различных действий – предикатов – каким-либо образом воздействует на объект, которой находится, как правило, на позиции, следующей сразу за предикатом. Сирконстанты дополняют пропозициональную структуру различными сопутствующими элементами, а именно временем, условием, результатом и т.д.

При анализе когнитивных основ синтетической деривации выяснилось, что несмотря на свой факультативный статус сирконстанты играют ключевую роль при формировании префиксального деривата, так как именно в префиксах заложены концептуальные признаки, салиентные с признаками сирконстантов. Таким образом, при исследовании когнитивных основ глагольной префиксации на первые позиции выдвигаются именно сирконстанты пропозиции. Данный факт подмечает и М.М. Полюжин, утверждая, что основным смысловым ядром префиксов является совокупность локативных значений, отражающих основные точки ориентации человека в пространстве [6]. Автор, анализируя префиксацию английского глагола, выделил девять ономаσιологических категорий, создающих в своей совокупности организованное «номинативное пространство»: локативность (пространство), фазовость (время), оценочность, контражность, социативность (комитатив), каузативность, ранговость, отрицание, партитивность. В особом положении, по мнению автора, стоит категория квантитативности, которая передается префиксами, имеющими промежуточное значение между разрядом префиксальных морфем и компонентами сложного слова [6]. Также при неодушевленном объекте профилируется сирконстант партитивность, возникновение и функционирование которого в составе префиксов является основанием для гиперо-гипонимических отношений части к целому. Префиксы с характеристикой партитивности «указывают на реальную или мыслимую часть, долю чего-либо, полученную в результате расчленения объекта на его составные части, признаки, свойства и т.д.» [6]. Сирконстант партитивность указывает на разделение объектов либо на их составные части, либо на определенные группы.

По словам Л. Янды, префикс придает основе значение специфического способа действия, представленного предикативными отношениями аргументов, создающих пропозициональную структуру [7]. Концептуальные характеристики префиксов взаимодействуют с пропозициональной структурой, стоящей за глаголом, влияют на нее и привносят в характер действия какое-либо изменение. В результате этого процесса на языковом уровне префиксальный глагольный дериват приобретает набор лексико-грамматических значений, присущих в совокупности и исходному глаголу, и префиксу. Правда, эти значения, как правило, имеют «обобщенный характер и требуют дальнейшего уточнения и конкретизации» на уровне предложения-высказывания [8].

На структурном уровне авторы также отмечают, что префиксы дополняют значение глагола различной информацией, носящей экстралингвистический характер. Так, Ж. Пейтар, анализируя дериваты с префиксом *auto-*, говорит, что лингвистический и/или экстралингвистический контексты, в которые погружено слово, привносят в него определенные компоненты информации, что и служит уточнением его значения [9]. Исследуя префиксальное образование французских глаголов, В.Г. Гак выделил в них два типа дериватов, не характерных для русского языка – атрибутивы и привативы: французские префиксы *ad-*, *en-*, *in-*, указывающие на «приближение, помещение чего-то куда-то, возникновение состояния», образуют атрибутивные глаголы, а привативные, обозначающие «удаление, извлечение того, что обозначалось именной основой», формируются при помощи префиксов *dé-*, *ex-*, *é-* [10]. Кроме того, во французском языке есть префикс, который легко присоединяется к любому глаголу и поэтому «не имеет себе равного в русском языке» – это префикс *re-* со значением «повторения для обратного направления движения» [10]. Сравнивая префиксальное образование глагольных дериватов в русском и французском языках, В.Г. Гак указал на противоположную тенденцию развития такого рода деривации. Так, если в русском языке намного сильнее развито образование глагольных дериватов от глаголов, то во французском превалирует тенденция образовывать префиксальные глаголы от основ существительных [10].

Общая когнитивная деривационная пропозиция для формирования префиксального глагола выглядит следующим образом: *субъект-агент – предикат – объект-агент – сирконстант*. В зависимости от типа глаголов, отражающих различные ситуации, деривационные пропозиции приобретают более конкретную структуру. Так, для глагола *движения* структура дополняется сирконстантом *время* и выглядит следующим образом: *субъект – предикат – направление – время*. При формировании префиксата *перейти* добавляется концептуальная характеристика *преграда*, и деривационная модель пропозиции имеет следующий вид: *перейти: субъект – предикат – направление – преграда – время*.

В зависимости от взаимодействия концептуальных систем префиксов с пропозицией выделяют следующие виды концептуальной деривации: композиционность и интегративность, подразделяющиеся на несколько видов когнитивных механизмов [1, 4, 11].

Композиционность осуществляется за счет когнитивных механизмов *соединения*, *дистраивания* и *перспективизации*, интегративность же основывается на вышеперечисленных, а также на когнитивном механизме *развития*. Когнитивный механизм *соединения* обеспечивает соединение концептуальных основ глагола и префикса в единую структуру. Механизм *дистраивания* осуществляет активизацию новых элементов в пропозиции, изначально не входившие в ее состав, которые способны коррелировать с концептуальными элементами префиксальной единицы [1, 4]. Механизм *перспективизации* способствует выделению на передний план определенного участка пропозиции при обращении к когнитивному контексту, который

обеспечивает понимание нового префиксального деривата. Механизм *развитие* позволяет использовать инферентные и экстралингвистические знания при формировании префиксального деривата [1, 4].

Рассмотрим когнитивные основы префиксов французского и португальского языка. Этимологически французские и португальские префиксы имеют латинскую основу, поэтому в целом можно сказать, что данные префиксы относятся к общему словообразовательному романскому классу. Следует отметить, что мы не исследуем префиксальные глаголы, сформированные по данным словарей в латинскую эпоху, несмотря на одинаковые когнитивные основы.

Главным свойством развития префиксальной системы романского глагола подчиненно общим принципам языкам и заключается в переходе от некогда конкретных значений к более обобщенным и абстрактным категориям.

Наиболее распространенными префиксами во французском и португальском языках являются *a-, de-, pre-, ante-, co-, com-, des-, ex-, dis-, contre-, re-* и др. как показало исследование, по своей онтологической сущности романские префиксы могут быть разделены на несколько классов: локативность, фазовость, контрастность, условие.

Категория локативность показывает на кинематические свойства субъекта или объекта и очень сильно связана с глаголами движения. С точки зрения романских языков можно выделить следующие сирконстанты, входящие в данную категорию: движение субъекта / объекта из точки А в точку Б: {*a-, ad-, re-, ré-, r-*}; движение субъекта по поверхности / через объект: {*par-, per-, tras-, trans-*}, удаление {*de-, dé-, des-, dés-, dis-, tras-, trans-*}, движение впереди объекта {*pre-, ante-, anti-*}, положение над объектом. Сирконстант локативность дополнительная характеристика, восходящая к категории терминальность / нетерминальность, указывает на то, что объект пропозиции является / не является препятствием для субъекта, а также детерминируют способ преодоления субъектом этого препятствия. Общей деривационной моделью является пропозиция следующего вида: *субъект – предикат – объект-препятствие – локативность (способ передвижения)*. Ввиду антропоцентричности языка преодоление объекта субъектом бывает, как физическим, так и ментальным. Ср.,

(1.1.) *courir* – {*субъект – предикат – локативность*} + *par* – {*объект-препятствие – локативность (движение субъекта через / по поверхности объекта)*} => *parcourir* – {*субъект – предикат – объект-препятствие – локативность (движение субъекта через / по поверхности объекта)*}.

On n'a point vu Rome quand on n'a point parcouru les rues de ses faubourgs [12].

Elle a élevé la voix, une rumeur commence à parcourir la queue, je perçois seulement des bribes<...> [13].

Elle me regarde pendant quelques secondes, comme s'il fallait tout ce temps pour que l'information parvienne à son cerveau, et puis elle me suit [13].

Un frisson parcourt la classe. Les larmes lui montent aux yeux, elle baisse la tête [13].

Глагольный дериват *parcourir* сформирован на основе когнитивного механизма достраивания по модификационному типу, так как концептуальная основа префикса *par-* привнесла в структуру дополнительный элемент *движение через / по поверхности объекта*.

Префиксальный дериват *ramener* формирован также на основе когнитивного механизма достраивания, однако претерпел модификационно-мутационные изменения за счет изменения категории «направленного движения». Ср.,

(1.2.) mener – {*субъект – предикат – объекта – локативность (терминальность из точки А в точку Б)*} + *a-*, *ra-* {*локативность (терминальность из точки Б в точку А)*} => *amener / ramener* – {*субъект – предикат – объект – локативность (терминальность из точки А в точку Б)*}.

Je ne peux pas la ramener chez moi dans cet état-là. Il faut qu'elle se lave et qu'elle trouve des habits [13].

Un éclat de voix me ramène dans la classe. Il n'y a rien. Ni tempête ni ouragan, aucune catastrophe naturelle en gestation, Axelle et Léa s'échangent des petits mots sous la table, à bien y réfléchir ça sent surtout les frites de la cantine [13].

Дериваты *transporter* и *superposer* за счет механизма достраивания сформировались по мутационному типу от глагольных основ *porter* и *poser* соответственно, так как при образовании данных префиксатов имело место смена резульативно-целевой перспективы и категоризации глаголов.

(1.3.) porter – {*субъект – предикат – объект*} + *trans* – {*локативность (терминальность из точки А в точку Б)*} => *transporter* – {*субъект – предикат – объект – локативность (терминальность из точки А в точку Б)*}.

No l'a aidée à transporter les sacs vers son coin, la femme a dit je vous remercie infiniment, et No ajoute : faudrait que tu voies comment elle parle, on dirait une présentatrice télé [13].

(1.4.) poser – {*субъект – предикат – объект – локативность (место-детерминатив)*} + *super* – {*локативность (сверх объекта)*} => *superposer* – {*субъект – предикат – объект – локативность (место-детерминатив / сверх объекта)*}.

Quand elle me regarde comme ça, quand elle est si près de moi, une autre image se superpose, une image nette et transparente en même temps, comme un hologramme<...>[13].

Категория фазовость – одна из самых распространенных. Оно описывает временное отношение субъекта к действию, поэтому может подразделяться на фазы начала, продолжения, конца, предшествования, следования, повторения. С точки зрения романских префиксов можно выделить фазу предшествования {*pre-, ante-, ex- e-*}, фазу конца {*de-, dé-, des-, dés-, dis-*} и фазу повторения {*re-, ré-, r-*}.

Общая деривационная пропозиция имеет вид *субъект – предикат – объект – фазовость*.

Французские дериваты *refermer, prévoim* португальский *predizer* сформировались по мутационному принципу на основе когнитивного механизма достраивания, то есть при помощи префикса *pré-* был спрофилирован

сирконстант фазовость (предшествование), уже входившего в пропозициональные структуры мотивирующих глаголов.

(2.1.) voir – {субъект – предикат – объект} + pré – {**фазовость (предшествование)**} =>prévoir – {субъект – предикат – объект – фазовость (предшествование)}.

Je prévois prochainement un test comparatif, ce n'est pas que cela soit mauvais mais les plats surgelés ont tous plus ou moins le même goût, moussaka, hachis Parmentier, poêlée méridionale, brandade et j'en passe, il doit y avoir un ingrédient usomun, quelque chose qui domine [13].

(2.2.) dizer – {субъект – предикат – (объект)} + pre – {**фазовость (предшествование)**} =>predizer – {субъект – предикат – объект – фазовость (предшествование)}.

Empresa diz que monitor é o primeiro “capaz de saber e predizer os hábitos de sono do bebé e as condições ideais de sono [14]

(2.3.) fermer – {субъект – предикат – объект} + re – {**фазовость (повторение)**} =>refermer – {субъект – предикат – объект – фазовость (повторение)}

<...>je l'ai surprise dans la salle de bains en train de refermer la boîte [13].

Категория контрарность указывает на противопоставление предиката по отношению к другому предикату {de-, anti-, contre-}, либо на его отрицание {de-, dé-, des-, dés-, dis-}. Общая деривационная модель имеет вид: субъект – предикат – объект – контрарность. Как правило, дериваты категории контрарность сохраняют логические и семантические валентности мотивирующей основы, однако за счет смены результативно-целевой характеристики, деривация осуществляется по модификационно-мутационному типу на основе когнитивного механизма достраивание. Например,

(2.4.) paraq – {субъект – предикат – (объект)} + dis – {**контрарность**} =>disparar – {субъект – предикат – (объект) – контрарность}.

*Fora salvo porque um companheiro **disparou** primeiro [15].*

(2.5.) abrochar – {субъект – предикат – (объект)} + des – {**контрарность**} => desabrochar – {субъект – предикат – (объект) – контрарность}.

*Querem a fama, o brilho e o glamour, a inveja dos habitantes de sua cidade, das meninas e meninos que sempre as trataram como patinho feio, sem saber que iriam **desabrochar** como um cisne, uma flor cobiçada por todos [15].*

(2.6.) infecter – {субъект – предикат – (объект)} + dés – {**контрарность**} => désinfecter {субъект – предикат – (объект) – контрарность}.

*Elle dit il faudra **désinfecter**, quand tu rentreras chez toi. Elle dit viens, je vais t'amener à ta maman [13]*

Категория условие указывает на отношения субъекта и объекта и подразделяется на совместность {co-, com, con-}, разделение {de-, dé-, des-, dés-, dis}, привативность {a-, ad-, de-, dé-, des-, dés-, dis-}, оппозицию {contre-}, сменусостояния {de-, dé-, des-, dés-, dis-, trans-, tras-, en-}, интенсивность {de-, dé-, des-, dés-, dis-, sur-, a-, sobre-}. Практически все глагольные префиксаты претерпели мутационные изменения на основе когнитивного механизма

достраивания и обозначают иные результативно-целевые перспективы экстралингвистической ситуации.

(3.1.) formar – {субъект – предикат – (объект)} + trans – {социативность (результат – изменение)} => transformar {субъект – предикат – (объект) – социативность (результат – изменение)}.

<...> *acordava cedo, tomava um café da manhã reforçado, e partia para caminhar nas montanhas, apesar da chuva que não parava de cair depois do seu segundo dia na cidade, e que logo **setransformou** em nevasca, com raros períodos de estiagem [15].*

(3.2.) prendre – {субъект – предикат – объект} + sur – {интенсивность} => surprendre {субъект – предикат – объект - интенсивность}.

*Maman serait folle si elle me **surprenait** [13].*

(3.3.) veiller – {субъект – предикат – объект} + sur {интенсивность} => surveiller {субъект – предикат – объект - интенсивность}.

*Encore aujourd'hui, quand je laisse mon esprit vagabonder, quand je ne **surveille** pas le chemin de mes pensées, quand ça flotte dans ma tête parce que je m'ennuie, quand autour de moi le silence se prolonge, le cri revient et me déchire le ventre [13].*

(3.4.) viver – {субъект – предикат} + sobre – {интенсивность} => sobreviver {субъект – предикат - интенсивность}.

*Evidente que as chances de **sobreviver** a um tiro desse calibre também são altas; existem milhares de casos em que nenhuma artéria vital é cortada, e a vítima tem tempo de reagir e desarmar seu agressor [15].*

Итак, одним из свойств глагольной пропозиция является обогащение ее структуры за счет вновь поступивших концептуальных характеристик префиксальной единицы. Таким образом, при формировании префиксального глагольного деривата происходит наращивание пропозициональной системы дополнительными сирконстантами, что ведет за собой усложнение пропозиции, а сами сирконстанты несмотря на свой факультативный статус оказывают решающее значение при формировании префиксатов. Основными сирконстантами, влияющими на префиксацию, можно назвать: условие, фазовость, локативность и контражность. Формировать глагольные дериваты за счет префиксов становится возможным благодаря основному свойству человеческого мышления – эквифинальности.

Список литературы

1. Бабина, Л.В. Когнитивные основы вторичных явлений в языке и речи: Монография. Тамбов-Москва, 2003. – С. 246
2. Кубрякова, Е.С. Проблемы семантической деривации // Принцип деривации в истории языкознания и современной лингвистики: Тезисы докладов. Пермь, 1991. – С. 24-25.

3. Петрухина, Е.В. Аспектуальные категории глагола в русском языке в сопоставлении с чешским, словацким, польским и болгарским языками. Москва, 2000. – С. 255
4. Серегина И.В. Когнитивные и языковые основы префиксального словообразования (на материале глаголов русского и английского языков). Автореф. дис. ... к. филол. наук. Тамбов, 2007. – С. 18
5. Amiot, D. L'antériorité temporelle dans la préfixation en français. – Paris, 1997. – P. 345
6. Полюжин М.М. Диахронно-семантический аспект префиксального словообразования в английском языке: Дис. д-ра филол. наук: 10.02.04. Москва-Ужгород, 1993. –С. 416
7. Janda, L.A. A-Semantic analysis of the Russian verbal prefixes za-, pere-, do- and ot-. München, 1986. – P. 356
8. Беседина, Н.А. Морфологически передаваемые концепты: Монография. Москва-Тамбов-Белгород, 2006. – С. 214
9. Peytard, J. Del'ambiguïté sémantique dans les lexies préfixées par auto- // Langue française. La sémantique – 1969. – №4. – P. 88-107.
10. Гак, В.Г. Беседы о французском слове (из сравнительной лексикологии французского и русского языков). Москва, 1986. – С. 336
11. Макарова, И.Ю. Когнитивные основы формирования значений отсубстантивных глаголов в современном английском языке: Автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.04. Тамбов, 2007. – 18с.
12. Le nouveau Petit Robert de la Langue Française. Paris, 2008. – P. 2838.
13. Vigan D. de No et moi. Paris, Jean-Claude Lattès, 2007. – P. 173.
14. Электронный ресурс – [<http://www.publico.pt>].
15. Coelho P. O demônio e a Stra. Príme. São Paolo, 2001. – P. 192

*Gaydukova T.M., National Research University Higher School of Economics
Candidate of Philology, Associate professor of the German language chair
of the Department of foreign languages*

***Reflection of the relevant phenomena of reality
in the language (evidence from the colour names
of anthropocentric sphere in the German)***

Abstract: The language develops headily taking into consideration all requirements, which are made by its speakers. Many processes and phenomena, which happen in the society, find their reflection in the system of the language. The following tendencies may be observed in the language at present time: saving of linguistic efforts as one of the fundamental processes, which influences the linguistic development; prevalence of euphemisms and dysphemisms, which are constituted on the constant appraisal and reappraisal of the forms of expression and the striving for successful communication; increasing role of the second nomination in the completion of the vocabulary fund of the language.

Key words: colour names, saving of linguistic efforts, euphemisms, dysphemisms, second nomination.

*Gaydukova T.M., Nationale Forschungsuniversität Hochschule für Wirtschaft
Kandidat der philologischen Wissenschaften, Dozent
des Lehrstuhls für Deutsch des Departements für Fremdsprachen*

***Widerspiegelung der aktuellen Phänomene der Wirklichkeit
in der Sprache (am Beispiel der Farbbezeichnungen
des anthropozentrischen Gebietes des Deutschen)***

Abstract: Die Sprache entwickelt sich schnell mit Rücksicht auf alle Forderungen, die seitens deren Sprachträger gestellt werden, viele in der Gesellschaft verlaufende Prozesse und Phänomene widerspiegeln sich im Sprachsystem. Gegenwärtig sind folgende Sprachtendenzen zu vermerken: Konomie des sprachlichen Kraftaufwandes als eines der grundlegenden Prozesse, die auf die Sprachentwicklung einwirken; Euphemisierung und Dysphemisierung, die sich auf der ständigen Einschätzung und Neuschätzung der Ausdrucksformen von Menschen, dem Drang nach der erfolgreichen Kommunikation gründen; die steigende Rolle der sekundären Nomination für die Erweiterung des lexikalischen Bestandes der Sprache.

Key words: Farbbezeichnungen, Sprachökonomie, Euphemismus, Dysphemismus, sekundäre Nomination.

Die neuere Zeit ist an der Aktivität und der Dynamik der sozialen Prozesse, der Komplexität der gesellschaftlichen Entwicklung kenntlich. Diese Prozesse widerspiegeln sich in der Sprache, die alle neuen Tatsachen und gesellschaftlichen Verhältnisse registriert, sowie "als Beteiligte an der Umgestaltung der Gesellschaft auftritt, sie zeigt, darstellt und beeinflusst" [16]. Außer der kommunikativen Funktion hat die Sprache auch eine konstitutive Aufgabe. Sie kann Gesellschaftswirklichkeit konstituieren. "Bei der Festlegung und Modulierung der Semantik der sozialen Verhältnisse spielt die Sprache eine Schlüsselrolle in der Sozialisierung des Menschen sowohl auf dem individuellen als auch auf dem Gruppenniveau" [13]. Bei der Widerspiegelung der Umgestaltung der objektiven Wirklichkeit ist die Lexik von besonders großer Bedeutung.

Als Forschungsgut der gegebenen wissenschaftlichen Arbeit tritt die Lexik der Farbbezeichnungen auf. Solche Wahl ist dadurch bedingt, dass diese Nominierungseinheiten vor allem anthropozentrisch, d.h. einen Menschen darstellend, bestimmte kennzeichnende Züge seines Äußeren, Stils, Charakters, Benehmens, Intellekts nennend sind. Farbbezeichnungen gehören zu einem der wichtigsten Bestandteile der Sprache für die Darstellung des Menschen, sie spielen eine wesentliche Rolle in der Erkenntnis der realen Wirklichkeit, denn der Mensch nimmt im Vergleich zu anderen Objekten einen besonderen Rang in dieser Welt ein (auf Grund der Eigenschaften des Anthropozentrismus der Sprache, der direkt mit der existenzialen Philosophie – Philosophie des menschlichen Daseins korreliert, deren Hauptidee in einer für die neuere Linguistik wichtigen Schlussfolgerung definiert ist: "... das Wesen des Menschen fußt in der Sprache" [7].). Äußere Merkmale des Menschen, seine Farbcharakteristiken spielen eine wesentliche Rolle bei der Kommunikation zwischen den Menschen, in der gegenseitigen Einschätzung der Menschen.

Die Sprachentwicklung hat bestimmte Tendenzen und stellt das Ergebnis des Kampfes der Innenwidersprüche dar, die der Sprache in ihrer realen Existenz in der Form der Sprechfähigkeit eigen sind. Der zentrale von diesen Widersprüchen ist der Widerspruch zwischen den herausgebildeten Sprachfertigkeiten und den unter dem Einfluss von äußeren Umständen ständig wechselnden Bedürfnissen nach dem Ausdruck der neuen Gedanken. Einer der grundlegenden Prozesse, die die Sprachentwicklung beeinflussen, ist das Prinzip der Sprachökonomie [8] bzw. das Gesetz der Ökonomie des sprachlichen Kraftaufwandes [11]. Das Funktionieren dieser Gesetzmäßigkeit zeigt sich darin, dass der Sprecher im Prozess der Sprachbenutzung die für die Kommunikationsziele höchst rationellen sprachlichen Mittel auswählt. Das entspricht dem Kulturdrang der modernen Gesellschaft nach Zunahme des textlichen Aussagegehalts zu Lasten der Raffung des Textes, weil es unmöglich ist, in der heutigen Zeit der raschen Entwicklung der Informationstechnologien, der Informationsflußverstärkung, der Lebenstempobeschleunigung nicht zu ökonomisieren. In der gegenwärtigen Gesellschaft wird Ökonomie im Großen wie im Kleinen geprägt, in erster Linie im Drang, immer mehr Information zu erhalten und mehr Arbeit in immer kürzerer Zeit auszuführen. Dieselbe Erscheinung lässt sich in der Sprache beobachten, denn ein charakteristisches Merkmal jeder Sprache ist ihre Fähigkeit, auf allergeringste Veränderungen in dem gesellschaftlichen, kulturellen und alltäglichen Leben der Sprachträger feinfühlig zu reagieren. Zum Nachweis des Vorgenannten sind folgende einfache inhaltlich gleichartige, der Form und dem Umfang nach aber differente Reden zu vergleichen:

| Sprache der Großeltern Aus einem alten Deutschlehrbuch: | Moderne Sprache Heute würde man so sagen: |
|---|--|
| - Mein Herr, ich wünsche Ihnen einen guten Morgen. Es freut mich, Sie zu sehen. Wie befindet sich Ihre werte Gemahlin? + Sie befindet sich sehr wohl. - Das freut mich. Empfehlen Sie mich ergebenst. | - Guten Morgen, Herr Klinger. Wie geht es Ihrer Frau? + Danke, sehr gut. - Grüßen Sie sie bitte von mir. |

Sprachökonomie bedeutet nicht nur Reduzierung der Kommunikationsabschnitts, sondern auch Verwendung der inhaltsreichen, expressiven Mittel, die zu der kommunikativen Sättigung der Aussage beitragen. Unter dem Begriff "Sprachökonomie" liegen zwei Punkte, und zwar: "Knappheit der Aussage einerseits und Prägnanz andererseits" [12].

Die für die Charakterisierung des Menschen angewandten Farbbezeichnungen verfügen über die beiden obengenannten Kennzeichen und sind solcherweise eines der effektivsten Mittel der Ökonomie des sprachlichen Kraftaufwandes. Sie sind klein dem Umfang nach einerseits, inhaltsreich und prägnant andererseits. Diese lexikalischen Einheiten sind für die Widerspiegelung der Vielfältigkeit der objektiven Welt einschließlich ihrer komplizierten wechselseitigen Beziehungen geeignet, sie enthalten dabei eine eigentliche und (eine) übertragene Bedeutung(en), und auch geben eine gefühlsbetonte (positive oder negative) Einschätzung einer Person oder Personengruppe. So wird zum Beispiel aktive Benutzung der Farbbezeichnung "braun" als Symbol der nationalistischen Methoden des politischen Kampfes durch die aktuellen politischen Prozesse der Gegenwart bedingt, nämlich ist die Rede von dem Konfrontationsverhältnis zwischen Gegenparteien in der heutigen Ukraine, eine von denen der faschistischen Ideologie nah ist. Die übertragene Bedeutung der Farbbezeichnung "braun" birgt in sich dabei pejorative Schätzungskonnotationen (abwertend). Unter dem Wort "die Braunen" werden eine politische Partei, eine Personengruppe und einzelne Personen gemeint, die zu dem Faschismus, der nationalsozialistischen Weltanschauung geneigt sind: Brauner = Faschist [17]. Die Bezeichnung "der Braune" ist ein Euphemismus, der etwas Furcht Einflößendes – Faschist, Nationalsozialist – auf eine inoffensive, verschleierte, abgedämpfte Weise darstellt, obwohl diese Abdämpfung nur scheinbar ist, weil die Farbbezeichnung "braun" in der oben angeführten sekundären Bedeutung als etwas Negatives, Unangenehmes, Heimtückisches eingeschätzt wird. Diese Schätzungskonnotation wird in den Wörterbuchartikeln durch die folgenden Kennzeichen markiert: braun = nationalistisch (abwertend) [4], braun = von der Farbe der Faschisten – gemein, hinterhältig, unangenehm [17]. Solche abfällige Färbung wird auch durch die wegen der braunen Farbe selbst auftauchenden Assoziationen bestätigt, z.B.:

Konflikt in der Ukraine. Faschisten an vorderster Front. Im Donbass kämpfen in der Armee Einheiten des Rechten Sektors. ...Die Ukraine droht auseinanderzubrechen. Internationale Interessen Russlands überlagern den Konflikt und heizen ihn... Auch in der TAZ, die sonst in jedem braunen Brotkrümel einen Nazi entdeckt... [24];

“Jene, die die Ideologie des Faschismus begünstigen, können nicht rechtfertigt werden, selbst wenn es sich um Politiker handelt, die westliche Demokratien unter ihre Fittiche genommen haben”, sagte der russische Chefdiplomat in einer Tagung des Ministerkomitees des Europarates. Er forderte die 47 Mitgliedsländer des Europarates auf, auf doppelte Standards zu verzichten, und erinnerte daran, dass Russland und einige andere Länder angesichts der Versuche, die “braune Pest” zu reanimieren, seit langem Alarm schlagen. [22].

Die Tendenz zu der Konomie des sprachlichen Kraftaufwandes ist universell und durch Bedürfnisse der menschlichen Denkweise und Kommunikation bedingt, nämlich der Fähigkeit, mittels der semantisch umfangreichen, der Form aber kleineren Zeichen höchstökonomisch die Vielfalt der objektiven Welt und ihre komplizierten Zusammenhänge und Verhältnisse zwischen Gegenständen und Phänomenen darzustellen. Sprachökonomie schließt verschiedenartige Erscheinungen und Prozesse ein, die letzten Endes eine Verdichtung, Kompression von Ausdrucksmitteln der Konzeption der Aussage zur Folge haben. Demzufolge kommt die Behebung von informativ überflüssigen Bestandteilen. Die Farbbezeichnungen des Menschen gehören zu einem der verbreitetsten Mittel der lexikalischen Ebene, die in Diensten der Konomie des sprachlichen Ausdrucks stehen, denn sie enthalten eine eigentliche und einige übertragene Bedeutungen, und auch alle gefühlsbetonten Charakteristiken (im Vergleich zu den neutralen Bezeichnungen), z.B.:

der Schwarze = ein Mensch mit schwarzer Hautfarbe, Neger, der Rasse der Negriden angehörend [4];

der Weiße = Reaktionär, der im russischen Bürgerkrieg nach der Oktoberrevolution auf Seiten der “Weißen” gegen die Bolschewiki (“die Roten”) kämpfte (abwertend gegeneinander) [4];

der Braune = Nationalist (abwertend), von der Farbe der Faschisten – gemein, hinterhältig, unangenehm, Faschist [13];

die Grauen = einer Generationspartei angehörend, die sich nicht als Seniorenpartei sieht [25];

Schwarz-Gelbe Koalition (kurz: Schwarz-Gelb) kann man als eine geraffte, in der latenten Form existierende Aussage betrachten: Schwarz-Gelbe Koalition = Regierungskoalition in Deutschland zwischen CDU/CSU (schwarz) und FDP (gelb), die als konservativ-liberal (auch christlich-liberal) oder als bürgerliche Mehrheit bezeichnet wird [26].

So hängt Sprachökonomie mit der Steigerung der informativen Dichte der Aussage eng zusammen: die umfangreichen und verwendungsunfähigen Ausdrücke werden durch prägnante, inhaltsreiche lexikalische Einheiten der Farbbezeichnungen ersetzt. Dabei wird der Informationseingang dem Empfänger ökonomisiert, die informative Dichte der Aussage gesteigert und ihre kommunikative Aussagekraft demgemäß verstärkt.

Die produktive Kommunikation begünstigt noch eine Sprachtendenz der Gegenwart, und zwar aktive Benutzung von Euphemismen.

Der Euphemismus (vom Griechischen bedeutet *euphémia* (“gut reden”) Verzicht auf anstandswidrige Wörter, ein abgedämpfter Ausdruck) setzt den Ersatz von groben und derben Wörtern und Wendungen durch gedämpfte Bezeichnungen voraus. Euphemismen sind Abfolgen des lexikalischen Verbots (Tabu-Wörter), das aufgrund

von allerhand Vorurteilen, Aberglauben, Glaubensrichtungen über die Benutzung der Bezeichnungen von bestimmten Gegenständen und Erscheinungen der Umwelt verhängt wird, demzufolge wird auf bildliche Redensarten (Tropen) zurückgegriffen [14]. Im Frühstadium der gesellschaftlichen Vorwärtsentwicklung dienen Volksglauben und Vorurteile als Quellen von Tabus, entstehen Euphemismen für die Bezeichnung des Todes, der Krankheiten, der angsteinflößenden Wesen u.ä. Zum Beispiel wurden zahlreiche Wörter und Wendungen aufgrund der abergläubischen Angst anstatt des Wortes "Teufel" benutzt: "der Gottseibeius", "der Böse", "der Schwarze" hatten zum Ziel, die Benennung von fürchterlichen Dingen die den rechten Namen zu vermeiden, "um sich selbst das Unglück auf den Hals nicht zu reden". Allegorische Wendung "der schwarze Fürst" (anstatt des Wortes "Tod") ist ebenfalls ein Euphemismus, der etwas Furchteinflößendes in Form von der die negative "Belastung" dämpfenden deskriptiven Redewendung bezeichnet:

Von dem Dome, schwer und bang,
Tönt die Glocke Grabgesang...
Ach! die Gattin ists, die teure,
Ach! Es ist die treue Mutter,
Die der schwarze Fürst der Schatten
Wegführt aus dem Arm des Gatten... [3].

In der zivilisierten Gesellschaft sind Etikette, Angst vor groben oder obszönen Wörtern einer der wichtigsten Gründe der weitgestreuten Verbreitung von Euphemismen, d.h. sie werden als Mittel der sogenannten politischen Korrektheit benutzt. Unter der politischen Korrektheit wird gewöhnlich politische Korrektheit der Sprache (Sprachtakt) gemeint, die "sich durch den Drang nach der Suche der neuen Ausdrucksarten zeigt, als Ersatz deren, die eine Person an ihrer Ehre kränken, ihre Würde und Menschenrechte durch übliche sprachliche Rücksichtslosigkeit und Geradheit in Bezug auf Geschlechts- und Rassenzugehörigkeit, Alter, Gesundheitszustand, sozialen Status und Äußeres einer Person verletzen u.ä." [19]. Farbbezeichnungen treten als Euphemismen auf und bewirken mithin bei der Person, der gegenüber sie gebraucht werden, weniger negative Gefühlsreaktion.

Nach der Regel der politischen Korrektheit sind anstatt der von negativen Konnotationen geprägten Beinamen folgende Ausdrucksweisen üblich:

"Blaueilchen (anstatt des Wortes "Trinker"): In der Grundlage dieser Nomination liegt die Farbe, die auf die für oft trinkende Menschen kennzeichnende graublaue Farbenschattierung der Nase "anspielt" (als Stilmittel dient metaphorische Verschiebung);

"Blaubart" (anstatt des Wortes "Frauenmörder"): Die Bezeichnung ist parallel mittels zwei semantischer Mechanismen gebildet, und zwar der Metonymie (Nennungsübertragung der wirklichen Farbe des Bartes von dem Märchenhelden auf ihn selbst) und der Metapher (Prädikation der Eigenschaften von dem Märchenhelden jedem wirklich existierenden Mann aufgrund der Ähnlichkeit in ihrem Benehmen, d.h. der brutalen Misshandlung von Frauen);

"Rotfuchs" (anstatt des Wortes "Schlaukopf"): Die zoonomische Metapher ist auf der Assoziation mit der Fuchslistigkeit fundiert;

"eine Blaue" (anstatt des Wortes "eine Prostituierte"): Die Entstehung der Bezeichnung ist mit dem Brauch verbunden, dass es den gefallen Mädchen nicht

erlaubt war, weiße Schürzen zu tragen, anstatt dessen mussten sie auf die Zeit der Religionsfeste blaue Schürzen anziehen;

“rosa” (anstatt des Wortes “homosexuell”): Diese Farbbezeichnung nennt im Vergleich zum Wort “homosexuell” das unangenehme gesellschaftliche Phänomen weicher und verschleiert, aber sie hat doch eine negative Schattierung (“rosa Winkel” war der Armstreifen an der Kleidung der Homosexuellen in faschistischen Konzentrationslagern, deshalb wird rosa Farbe mit dem Homosexualismus verbunden), z.B.:

Homosexuelle im Konzentrationslager Sachsenhausen. Bis 1945 waren hier vorsichtigen Schätzungen zufolge zwischen 1000 und 1200 homosexuelle Männer inhaftiert. Nach einem Bericht des ehemaligen politischen Häftlings Emil Büge wurden allein in den Jahren 1940 bis 1943 rund 600 Rosa-Winkel-Häftlinge ermordet [23].

Neben den “verzierenden” Euphemismen finden sich Gegeneuphemismen, d.h. manierliche Ausdrücke werden durch gröbere, familiäre, gemeine Redensarten ersetzt. Die Rede ist von den sogenannten Dysphemismen, die der beabsichtigten Grobheit der Redeweise dienen. In der deutschen Sprache gibt es die Würde des Menschen herabsetzende Bezeichnungen, die auf seinen körperlichen Eigenschaften fußen und in der Absicht der Erniedrigung und Demütigung gebraucht werden, darunter dominieren Hautfarbe und Haarfarbe: Neger, Nigger, der/die Schwarze = Afrikaner, afroamerikanische Staatsbürger; Rothäute = Indianer [9], Bleichling, Bleichgesicht = Europäer (von Indianern benutzt), Blondinenschlampe = Deutscher, blondes Wesen (von Türken benutzt) [10], z.B.:

“Der Teufel weiß, wieviel Schwarze er abgeschlachtet hat... Niggers!...” [1].

Die Sprachentwicklung nach den obengenannten aktuellen Richtungen der Gegenwart ist dank der Benutzung von Mechanismen der sekundären Nomination möglich, unter der “Verwendung der schon in der Sprache bestehenden nominativen Mittel in der für sie neuen Funktion der Namengebung” verstanden wird [18]. Die Anwendung dieser Mechanismen (Metonymie, Metapher, Vergleich und ihre Abarten – Synekdoche, Euphemismus, Synästhesie, Allegorie – und andere bildliche Gestaltungsmittel der Sprache) wird an Relevanz nicht verlieren, im Gegenteil wird sie unserer Ansicht nach mit der Zeit immer größere Wirksamkeit gewinnen. Genauso wie die Frage der Sprachentstehung und des Ursprungs der schon vorgegebenen Wörter, die eines der größten Geheimnisse des Menschseins ist, bleibt das Problem der Bildung von neuen Wörtern zur Bezeichnung der neuen Phänomene der Wirklichkeit auch offen. Die vorhandene Kapazität des lexikalischen Sprachsystems und die zunehmenden Kommunikationsbedürfnisse stehen zueinander im Widerspruch, was durch die Wirkung der Sozialfaktoren hervorgerufen wird. Als Folge dieser Konfliktlösung tritt lexikalische Innovation hervor, die durch die Entstehung von neuen lexikalischen Einheiten nicht erschöpft wird, denn die ursprüngliche, “primäre” lexikalische Nomination eine höchst seltene Erscheinung in den modernen Sprachen ist [20]. Die Benutzung der sekundären sprachlichen Zeichen, die in der für sie uneigentlichen Funktion der Namengebung verwendet werden, ist mit dem Erfordernis verbunden, objektive Sachverhalte oder deren Fragmente darstellende komplizierte Konzepte einschließlich ihrer bestimmten expressiven Einschätzung in knapper und kompakter Form zum Ausdruck zu bringen.

Eine Farbcharakteristik wird häufig zum Beispiel den Geistesverfassungen des Menschen zugeschrieben, was nicht nur Aufmerksamkeitskonzentration auf die pragmatische Signifikanz der gegebenen Ausdrücke zur Folge hat, sondern auch sie mit der neuen Information komprimiert, bereichert. Farbattribute konkretisieren den Begriff in erheblichem Umfang, dienen zu der Verschärfung des Verfassungsgrades und legen den Charakter der negativen Einschätzung hinein: der Ausdruck "der gelbe Neid" impliziert nicht einfach Neid, sondern einen sehr starken Grad dieses Gefühls. Durch die Benutzung des Adjektivs "gelb" wird die Figur eines wegen des peinlichen Neidgefühls gelb gewordenen Menschen dargestellt: "man wird gelb im Gesicht vor Neid". Nach diesem Schema kann man auch andere menschliche Gemütsverfassungen charakterisieren: "roter Zorn", "weißer Schrecken", "rosige Laune", "schwarzer Zynismus". Bei der Kennzeichnung der Farbeigenschaften des Äußeren und der Darstellung der menschlichen Geistesverfassungen können Farbbezeichnungen ihre Farbdeterminante einbüßen, z.B.:

Die größte Gefahr ist also nicht das Risiko, sondern seine Wahrnehmung, die Gefahrenphantasien und ihre Gegenmittel freisetzt und dadurch die moderne Gesellschaft ihrer Handlungsfähigkeit beraubt. Dagegen hilft schwarzer Zynismus. Wie viele Weltuntergänge haben wir schon erlebt und überlebt: Seveso, Tschernobyl, Klimakatastrophe, vergiftete Nahrungsmittel, Rinderwahnsinn [2].

Die Benutzung der Farbbezeichnungen scheint Widerspiegelung von einem der bedeutendsten Merkmale der umgebenden Wirklichkeit, und zwar ihrer farblichen Vielfalt zu sein. Der hohe Anteil an Information in der Semantik der Farbadjektive, deren einzelne Bestandteile mit den Eigenschaften des erkennbaren Objekts übereinstimmen, und verschiedenartige Assoziationen, die mit der einen oder der anderen Farbe verbunden sind, bestimmen mit hoher Wahrscheinlichkeit die Erwählung der Farbadjektive für die Bezeichnung der mannigfachen Phänomene vorher, d.h. deren Verwendung bei der sekundären Nomination. Die in der gegebenen Arbeit oben angeführten Beispiele zeigen, dass sekundäre Farbbezeichnungen nicht bloß nominative Mittel sind und nicht allein äußere Eigenschaften einer Person charakterisieren, sondern auch ihre geistlich-sittliche Einschätzung enthalten: ebenso wie der Spiegel bilden sie Persönlichkeitseigenschaften eines Menschen oder verschiedener sozialer Gruppen ab.

Die Nomination ist nicht nur ein linguistisches, sondern auch gesellschaftliches Prozess der psychologischen Widerspiegelung von objektiven Phänomenen. Gesellschaftliche Determiniertheit der Lexik ist durch die Funktionen des Wortes vorgegeben. Als das wichtigste Nominations-, Verallgemeinerungs- und Einschätzungsmittel wird die Lexik von den Sprachträgern neuen Aufgaben und Kommunikationsbedingungen angepasst. Das Wort reagiert auf alle Veränderungen im Bereich des Signifikats und der gesellschaftlichen Aktivität der Sprachträger direkt und schnell. Viele gesellschaftliche Tendenzen werden in den sekundären Bedeutungen von Farbbezeichnungen widerspiegelt. Darunter gibt es bestimmte soziolinguistische Präferenzen, der Mensch wird nach seiner Stellung in der Gesellschaft und dem Verhältnis der Umgebung ihm gegenüber je nach seinem Status, seinem Sozialverhalten, seinem Beruf, seinen religiösen Überzeugungen charakterisiert. Für die Offenbarung der implizierten Bedeutungen von diesen Farbbezeichnungen sind

sprachgesetzliche Kompetenzen sowie Kenntnisnahme von dem extralinguistischen Kontext erforderlich.

So hat z.B. das Adjektiv "schwarz" die sekundäre Bedeutung "katholisch, konservativ". Es ist erwiesen, dass die schwarze Farbe gegen die Auswirkung der schädlichen Energetik, der feindseligen Ausstrahlung, die aggressiven Fluida schützt. Darum bekleiden sich die Geistlichen der allerlei Länder und Religionen mit schwarzer Kleidung [21]. Das deutsche Adjektiv "schwarz" hat zur Grundlage der Entwicklung der sekundären Bedeutung eine der verbreitetsten Arten von semantischer Derivation – metonymische Übertragung (Die Kleidungsfarbe wird auf die Bezeichnung der katholischen Geistlichen übertragen). Im deren Rahmen erfolgt die Erteilung der sich durch die Farbe zeigenden Eigenschaften dem Menschen. Die dabei entstehenden Assoziationszusammenhänge sind Widerspiegelung der wirklichen Beziehungen zwischen den Phänomenen der Wirklichkeit: Die Bedeutung des Adjektivs "schwarz" wird in der schwarzen Farbe des katholischen geistlichen Gewandes begründet. Da wird die Tendenz zur Anthroponymisierung widerspiegelt. Die letzte besteht darin, dass die neue Bedeutung bei dem Menschen quasi "zentriert" wird, die Wörter von verschiedenen semantischen Schichten zu einem semantischen Kern zusammentreten, der den Begriff "Person, Mensch" einschließt.

In den Wortverbindungen "schwarze Schwestern", "schwarze Herren" liegt die Raffung von einer bestimmten Art vor: in der Reihe von drei aufeinanderfolgend untergeordneten Nomina wird das letzte Nomen gestrichen, und sein Attribut wird dem Kernwort der Wortverbindung abgegeben. Die Wortverbindungen "schwarze Herren", "schwarze Schwestern" repräsentieren nichts anderes als geraffte Formen von "Herren (Schwestern) in der schwarzen Kleidung", wo der Bestandteil "Kleidung" dem Eliminieren unterzogen wird, was durch die Tendenz zur Sprachökonomie bedingt ist.

Die derivative Bedeutung "katholisch" ist also mit der Ursprungsbedeutung durch die Beziehungen "kennzeichnende Farbe des Objekts – Bezeichnung des Objekts" verbunden ("schwarz" ist die Farbe des Gewandes von katholischen Geistlichen → "Katholik, katholisch"), z.B.:

...vor der Taufe gab es noch einige Schwierigkeiten, als Oskar sich weigerte, die protestantische Kirche zu betreten. Auch als sie meine Trommel aus dem Taxi holten, mich mit dem Blech köderten und immer wieder versicherten, in protestantische Kirchen könne man sogar Trommeln offen mitnehmen, blieb ich weiterhin schwärzester Katholik und hätte mich eher zu einer kurzen, zusammenfassenden Beichte in Hochwürdigen Wiehnkes Priesterohr entschlossen als zum Anhören einer protestantischen Taufpredigt [6].

Die Farbadjektive lassen die Bildung der Superlativformen in ihrer primären Bedeutung nicht zu, zumal sie durch ihre lexikalische Bedeutung einen hochragenden, höchstzulässigen Grad der Eigenschaft oder der Charakteristik zeigen und "in der Sphäre der semantischen Präferenz" stehen [15]. Wenn sie aber in einer übertragenen Bedeutung verwendet werden, dann erfüllen sie eine Einschätzungsfunktion: "schwärzester Katholik" ist ein fester, unerschütterlicher Bekenner des Katholizismus. Wie Beispiele besagen, wird die Bedeutung des Farbadjektivs infolgedessen transformiert und überschreitet den Rahmen der Kleidungsfarbe – es stellt Charakterzüge, Merkmale der menschlichen Psyche, Moralprinzipien eines Menschen dar.

Bei der Bezeichnung der gesellschaftlichen Phänomene und deren Teilnehmer dienen Farbbezeichnungen zur Sprachökonomie, d.h. sie übertragen das Informationsmaximum beim geringsten Zeit- und Kraftaufwand. Die Farbbezeichnungen sind äußerst ökonomische Strukturen, die nicht nur Zugehörigkeit zu der oder jener Partei, Koalition, Sozialgruppe, sondern auch den Charakter deren Ideologie, axiologische und gemütsbewegte Wesenseigenschaften implizit darstellen, die sich entweder in ihrem Gemeinwesen oder in der Konfrontation zwischeneinander offenbaren, z.B.:

Ideologische Rechtspolitik. Wer sein Auto an einen alten heterosexuellen weißen Protestanten verkaufen will, kann aufatmen: Vorerst wird es kein Antidiskriminierungsgesetz geben. Wenn es doch kommt, und damit ist spätestens für den Fall eines rot-grünen Wahlsiegs zu rechnen, muss besagter Autoverkäufer mit der Klage eines jungen homosexuellen schwarzen Katholiken rechnen [5].

Der Drang nach der Bewältigung der in der Gesellschaft bestehenden Diskriminierung verschiedenen Gliedern dieser Gesellschaft gegenüber ist ein unabdingbares Merkmal im heutigen Leben. Farbbezeichnungen des anthropozentrischen Gebietes ermöglichen neue gesellschaftliche Phänomene auf eine abgedämpfte, korrekte Weise zu nennen und andere die Würde der Person verletzende Ausdrücke in aktiver Benutzung dadurch zu ersetzen.

References

1. Bredel W. Die Väter. Berlin und Weimar, 1980. – 463 S.
2. Der Spiegel: Krieg der Welten, 2001, № 42.
3. Die schönsten deutschen Gedichte. Köln, 2010. – 672 S.
4. Drosdowski G. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/Wien/Zürich, 1989. – 1816 S.
5. Frankfurter Allgemeine, 2002, № 115/21
6. Grass G. Die Blechtrommel. München, 1997. – 779 S.
7. Heidegger M. Zeit und Sein. Beiträge. Moskau, 1993. – 445 S.
8. Jespersen O. Philosophie der Grammatik. Moskau, 1958. – 404 S.
9. Markefka M. Ethnische Schimpfnamen – kollektive Symbole alltäglicher Diskriminierung // Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache. Stuttgart/Leipzig, 1999, Teil 1, № 2. – S. 97-123.
10. Markefka M. Ethnische Schimpfnamen – kollektive Symbole alltäglicher Diskriminierung // Muttersprache. Vierteljahresschrift für deutsche Sprache. Stuttgart/Leipzig, 1999, Teil 3, № 4. – S. 289-302.
11. Martinet A. V. Prinzip der Sprachökonomie beim phonetischen Wandel: Probleme der diachronischen Phonologie. Moskau, 1960. – 261 S.
12. Pfitzner J. Der Anglizismus im Deutschen. Ein Beitrag zur Bestimmung seiner stilistischen Funktion in der heutigen Presse. Stuttgart, 1978. – 250 S.
13. Rachmanin V. S. Sprachliche Sozialprobleme in der modernen Welt. Essay über die soziale Macht der Sprache. Voronezh, 2001. – S. 13-20.
14. Reformatsky A. A. Einführung in die Sprachwissenschaft. Moskau, 1967. – 542 S.
15. Rosina M. M. Kategorie der Superlative in der deutschen Gegenwartssprache. Nizhny Novgorod, 1998. – 247 S.

16. Scheveleva G. I. Über soziale Determiniertheit der lexikalischen Innovationen der deutschen Gegenwartssprache. Soziale Macht der Sprache. Voronezh, 2001. – S. 22-29.
17. Schönfeld E. Abgefahren – eingefahren. Ein Wörterbuch der Jugend- und Knastsprache. Straelen, 1986. – 139 S.
18. Teliya V. N. Sekundäre Nomination und ihre Abarten // Sprachliche Nomination (Typen der Bezeichnungen). Moskau, 1997. – S. 129-221.
19. Ter-Minasova S. G. Sprache und interkulturelle Kommunikation. Moskau, 2000. – 624 S.
20. Ufimtseva A. A. Linguistisches Wesen und Aspekte der Nomination // Sprachliche Nomination (Allgemeine Fragen). Moskau, 1977. – S. 7-98.
21. Volodarsky L. Farben der göttlichen Energien // Wissenschaft und Religion, 1998, № 3. – S. 24-26.
22. <http://www.hart-brasiliertexte.de/2014/05/07/the-imf-goes-to-war-in-ukraine-nazis-vor-dem-parlament-in-kiew-mit-dem-in-deutschland-verbotenen-nazi-symbol-wolfsangel-deutsche-medien-weisen-nie-darauf-hin/>
23. <http://www.rosa-winkel.de>
24. <http://www.taz.de/!144508/>
25. http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Grauen_-_Graue_Panther
26. http://de.wikipedia.org/wiki/Schwarz-Gelbe_Koalition

*Nelly Trofimova, Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia
Professor, Dr. phil. habil., Department of foreign Languages,
Svetlana Kiselyova, Higher School of Economics, St. Petersburg, Russia
Professor, Dr. phil. habil., Department of foreign Languages*

The role of smell when the constitution of meaning (based on the novel of P. Süsskind "Perfume")

Abstract: The aim of this paper is to analyze the olfactory figures in the novel by P. Süsskind, "Perfume" and to determine the role of the description of the smell in the realization of the idea of the author. It is the diversity of odor representation analyzed, the relationship between the complex topic and the olfactory scale is made visible. The interpretation of various olfactory motives makes it possible to discover hidden, not verbalized sense elements.

Keywords: smell, olfactory, constitution of meaning, P. Süsskind, "Perfume"

ROLLE DER GERÜCHE BEI DER SINNKONSTITUTION (nach dem Roman von P. Süsskind "Das Parfum")

Abstract: Das Ziel des Beitrags ist die Analyse der olfaktorischen Gestalten im Roman von P. Süsskind "Das Parfum" und die Feststellung der Rolle der Beschreibung des Geruchs bei der Realisierung der Idee des Autors. Es wird die Vielfalt der Geruchsrepräsentation analysiert, der Zusammenhang zwischen der vielschichtigen Topik und der olfaktorischen Skala wird sichtbar gemacht. Durch die Interpretation verschiedener odorischer Motive werden versteckte, nicht verbalisierte Sinnelemente entdeckt.

Keywords: Geruch, odorisch, olfaktorisch, Sinnkonstitution, P. Süsskind, "Das Parfum"

1. Einleitung

Jeder Autor, wenn er seine künstlerische Idee realisiert, gebraucht verschiedene emotionale Ausdrucksinstrumente. Eines der erstaunlich wirksamen Mittel der Bildlichkeit ist die Beschreibung der Gerüche und der Besonderheiten ihrer Wahrnehmung. Die ungewöhnliche Wirkungskraft der olfaktorischen Passagen im Text der schönen Literatur ist verständlich, denn der Geruch ist unser Urinstinkt, "Bruder des Atems". Er dringt in unsere Tiefe, in die Seele, und urteilt kategorisch über unsere Neigung oder Verachtung, über Ekel oder Verlangen, über Liebe und Hass. Wer die Gerüche beherrscht, der beherrscht die Herzen der Menschen - meint der Meister der odorischen Beschreibungen Patrick Süsskind.

Auf der Eigenschaft des Geruchs emotional zu beeinflussen beruht die Hypothese, dass die Beschreibung des Geruchs zum wichtigen Mittel der Sinnkonstitution werden kann, indem er nicht nur den Hintergrund für Geschehnisse bildet, sondern auch die Stimmung, die Atmosphäre im literarischen Werk schafft. So werden verschiedene olfaktorische Bedeutungsknoten zu einer besonderen Kode, sie überlagern sich in manchem Werk und lassen in der Interdependenz ihrer Inhaltsaussagen ein ganzes Geflecht von latenten Sinnbezügen entstehen.

Das Anliegen dieses Beitrags ist daher, einen Einblick in das olfaktorische Gewebe des vielbesprochenen Romans von Patrick Süskind "Das Parfum" zu geben, um zu verstehen, wie die Beschreibung des Geruchs der Realisierung der Idee des Autors beiträgt. Im Beitrag wird die Vielfalt der Geruchsrepräsentation analysiert, der Zusammenhang zwischen der vielschichtigen Topik und der olfaktorischen Skala wird sichtbar gemacht. Durch die Interpretation verschiedener odorischer Motive werden versteckte, nicht verbalisierte Sinnelemente entdeckt.

2. Gerüche im Roman

2.1. Geruch und Protagonist

Die Geruchswelt wird im Roman durch die Prisma von Jean-Baptiste Grenouilles Wahrnehmung betrachtet, des Protagonisten, der eine ungewöhnliche Begabung hat, Millionen olfaktorischer Kombinationen zu erkennen.

Für die Charakteristik von Grenouille, dessen Sinn des Lebens Geruch in allen Varianten ist, gebraucht der Autor drei Verben *duften*, *riechen* und *stinken*, ohne zwischen denen zu unterscheiden, denn für Grenouille besitzen die Gerüche keinen Wert, er fixiert sie, ohne sie zu bewerten: *Der Duft eines schweißenden Pferds galt ihm ebensoviel wie der zarte grüne Geruch schwellender Rosenknospen, der stechende Gestank einer Wanze nicht weniger als der Dunst von gespicktem Kalbsbraten, der aus den Herrschaftsküchen quoll.* Daher kommt diese für die allgemeine Wahrnehmung eher "seltsame" Bezeichnung wie *Der Duft eines schweißenden Pferds*: den Geruch des Pferdeschweißes kann man kaum als Duft bezeichnen, auch wenn man diese Tiere sehr gerne mag. Ebenso seltsam ist der Geruch im Satz *Die Straße duftete nach den üblichen Düften von Wasser, Kot, Ratten und Gemüseabfall* bezeichnet, in dem sicher unangenehme Gerüche *Duft* heißen und sich mit dem positiv wertenden Verb *duften* kombinieren. Solcher Wortgebrauch verdreht völlig unsere Wahrnehmung, worin wahrscheinlich auch die Idee des Autors besteht - die verzerrte Abbildung der Welt von Grenouille zu zeigen: darin bekommen alle Gerüche einen anderen Wert. Auf den Seiten des Romans empfinden wir zusammen mit Grenouille fast real den Gestank der Stadt und die Frische der Bergluft oder das Blumenaroma. Grenouilles Empfindungen werden im Roman zu Bildern gewoben, die sich wie im Kaleidoskop wechseln.

2.2. Odorische "Bilder" im Roman

2.2.1. Gerüche der Stadt

Das erste odorische "Gemälde" ist das Bühnenbild für den Anfang des Stücks. Das ist der Gestank der Straßen von Paris, die von den Abfällen und dem Inhalt der Nachttöpfe überfüllt sind. P. Süskind gibt pedantisch die Atmosphäre wieder, in der Grenouille wuchs und sein Genie entwickelte, er stellt fest: *Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem*

Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach verdorbenem Kohl und Hammelfett; die ungelüfteten Stuben stanken nach muffigem Staub, die Schlafzimmer nach fettigen Laken, nach feuchten Federbetten und nach dem stechend süßen Duft der Nachttöpfe. ... Es stanken die Flüsse, es stanken die Plätze, es stanken die Kirchen, es stank unter den Brücken und in den Palästen). Gerüche der Stadt sind wie *tausend aufgeplatzte Eiterbeulen*, der Gestank wird materiell empfunden, er quällt, fließt durch die Stadt wie ein stinkender Fluss.

In Paris - dem am übelsten riechenden Ort des Landes, so P. Süskind - im *nach einer Mischung aus fauligen Melonen und verbranntem Hörn riechenden Verwesungsbrodem*, im Gestank vom verfaulten Fisch und von verwesenden Leichen vom überfüllten Friedhof, im Gestank, den man *als etwas Unerträgliches, Betäubendes* wahrnahm, kam Jean Baptiste Grenouille auf die Welt. Seine Geburt beschreibt der Autor wie eine nicht geschehene Tragödie (er war zufällig unter *einem Schwarm von Fliegen und zwischen Gekröse und abgeschlagenen Fischköpfen* gefunden), die Unfreundlichkeit der Welt, in die er gekommen war, war wahrscheinlich der Grund für seinen späteren Menschenhaß und für seine eigenartige "Rache" an ihnen [1: 197].

Die odorische Darstellung der Stadt als Hintergrund für die Erscheinung des Protagonisten von den ersten Zeilen an taucht die Leser in den Gestank des Alltags und der Beziehungen der Menschen der damaligen Zeit ein. Schreckliche Gerüche durchdringen den ganzen Stadtraum, Schwüle und Verwesung sind überall (*Aus den Kaminen stank der Schwefel, aus den Gerbereien stanken die ätzenden Laugen, aus den Schlachthöfen stank das geronnene Blut*), der Gestank der Stadt stumpft die Empfindlichkeit ihrer Bewohner ab, lähmt ihre körperlichen und seelischen Reaktionen.

2.2.2. Gerüche der Natur

Im Unterschied zu der urbanistischen Olfaktorik ist die Beschreibung der Naturgerüche positiv, ihre Wahrnehmung gibt Grenouille Kraft, spitzt seine Lebensgefühle zu. Der Autor schafft odorische Landschaften, in denen die Gerüche *von Stein, Sand, Moos, Harz* in eine Komposition verschmelzen; das Meer riecht unvergesslich *wie ein geblähtes Segel, in dem sich Wasser, Salz und eine kalte Sonne fingen*. Die Welt rund um Grenouille ist vielseitig, sie ändert sich jede Sekunde, schillert mit hunderten von Geruchsnuancen: *ein von hundert Einzeldüften schillerndes, minuten-, ja sekundenweis sich wandelndes und zu neuer Einheit mischendes Geruchsgebilde wie der Rauch des Feuers; Erde, Landschaft, Luft, die von Schritt zu Schritt und von Atemzug zu Atemzug von anderem Geruch erfüllt und damit von anderer Identität beseelt waren*. Bei solcher Vielseitigkeit ist Grenouilles Enttäuschung von der grotesken Differenz zwischen dem Reichtum seiner Geruchswelt und der Dürftigkeit der von den Menschen gebrauchten Sprache logisch und verständlich.

Als Grenouille Paris verlässt, lernt er eine neue odorische Landschaft kennen, an der sich sein Geruchssinn weidet: *der Geruch der sandigen Straße, der Wiesen, der Erde, der Pflanzen, des Wassers, Geruch von Stein und hartem Gras, ein würziges Lüftchen etwa, wie von Frühlingswiesen hergetragen; einen lauen Maienwind, der durch die ersten grünen Buchenblätter weht; eine Brise vom Meer, herb wie gesalzene Mandeln*. Nun braucht er keine visuellen Bilder, er wandert in der Nacht, wenn in der Welt nichts außer Düfte der Erde bleibt. Beachtenswert ist die Tatsache, dass die

Naturgerüche im Roman nicht identifiziert sind – sie sind weder wohlriechend noch stinkig. Ihr einziges Kennzeichen, das eher zum Bereich des Psychischen gehört, ist Reinheit, Natürlichkeit: ... *wurde die Luft um ihn her klarer, reiner und sauberer*. Grenouille hat keine außerordentlichen Gefühle bei der Wahrnehmung der Naturgerüche, er kann nur endlich frei atmen, ohne darauf gefasst sein zu müssen, *ein Neues, Unerwartetes, Feindliches zu wittern, oder ein Angenehmes zu verlieren*. In der Natur ohne Menschen hat er endlich *geruchliche Ruhe*. Nun stellt er einfach die Anwesenheit der Gerüche fest, er sammelt sie, klebt Etikettchen darauf und stellt sie in die Regale in seiner imagineren Odorotheke. Zweifellos ist Grenouille glücklich die Gerüche der Natur wahrzunehmen, aber nur darum, dass ihn der verhasste Menschengenuch dabei nicht stört.

Grenouille ist imstande, die Gerüche von ganz verschiedenen Gegenständen zu empfinden: den Geruch von gebügelter Seide, eines Stücks silberbestickten Brokats, eines Korkens aus einer Flasche mit seltenem Wein, eines Schildpattkamms. Er kann die Gerüche wahrnehmen, die mit abstrakten Begriffen zusammenhängen wie *Unschuldskraft, Hoffnungsduft, Unauffälligkeitsgeruch, ein heftiger beschwingter Duft von Leben*. Anders gesagt ist Grenouille eine Art von Supermaschine, die die schwarz-weiße Geruchswelt eines gewöhnlichen Menschen analysieren und in alle ihre Komponenten zerlegen kann, er behält für immer auch Gerüche, die er nur einmal im Leben wahrgenommen hatte: ... *sogar der Geruch der Wurst, die er vor Jahren in der Nähe von Sully gekauft hatte, war noch deutlich wahrnehmbar*. Diese Fähigkeit, die kleinste Geruchsfeinheit zu riechen und zu behalten macht Grenouille zum Ausgestoßenen, der zum ewigen Umherirren verdammt ist, zum obdachlosen und heimlosen Wesen.

2.2.3. Gerüche der Menschen

Eine wichtige Sinnnuance im Roman ist die Gegenüberstellung der Gerüche der Menschen, die sich den zwei olfaktorischen Stereotypen unterordnen.

2.2.3.1. Gerüche der Jungfrauen

Der erste spiegelt Grenouilles Beziehung zu seinen jungen keuschen Opfern wieder, deren bezaubernde Duft ihm das größte Vergnügen bereitet: *Ihr Schweiß duftete so frisch wie Meerwind, der Talg ihrer Haare so süß wie Nussöl, ihr Geschlecht wie ein Bouquet von Wasserlilien, die Haut wie Aprikosenblüte...*, und die Verbindung all dieser Komponenten ergab ein Parfum so reich, so balanciert, so zauberhaft. Dieser Duft ist unverwechselbar, unvergleichbar, herrlich, bei seiner Wahrnehmung empfindet Grenouille nicht nur geruchliche, sondern auch visuelle Bilder: *Was noch vor einem Jahr sich zart versprenkelt und vertröpfelt hatte, war nun gleichsam legiert zu einem leicht pastosen Duftfluss, der in tausend Farben schillerte und trotzdem jede Farbe band und nicht mehr abriss*. Die Beschreibung der Jungfrauenaromen schafft den emotionalen Kontext des Buches, der von tierischen und körperlichen Gerüchen frei ist, in dem nur das Frische und das Blumige variiert.

2.2.3.2. Gerüche aller anderen Personen im Roman

Der zweite Stereotyp reflektiert die Gerüche aller anderen Menschen. Sie sind vom Autor als sehr unangenehm, manchmal ekelhaft beschrieben: *Die Menschen stanken nach Schweiß und nach ungewaschenen Kleidern; aus dem Mund stanken sie*

nach verrotteten Zähnen, aus ihren Mägen nach Zwiebelsaft. Der Körpergeruch ist dabei kein Zeichen für soziale Differenz, das heißt, P. Süskind weist den üblen Gestank nicht nur der niedrigen sozialen Schicht zu, in Paris herrscht nahezu odorische Gleichheit: *Der Bauer stank wie der Priester, der Handwerksgehilfe wie die Meistersfrau, es stank der gesamte Adel, ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er, und die Königin wie eine alte Ziege, sommers wie winters.* Alle Leute um Grenouille stinken schrecklich (*infernalischer Gestank, übler Gestank, kaum vorstellbarer Gestank, stinkender Menschenduft*), aber das spielt für Grenouille keine Rolle, weil der Menschengeruch für ihn ohne Interesse ist: *Menschen rochen nichtssagend oder miserabel. Durchaus uninteressant, abstoßend rochen die Menschen.* Er fixiert nur den Geruch im Bewusstsein und taxonomiert ihn: *Kinder rochen fad, Männer urinös, nach scharfem Schweiß und Käse, Frauen nach ranzigem Fett und verderbendem Fisch.* In der Beschreibung von Menschengerüchen ist viel Physiologisches präsent: *... ein schauerliches Duftkonglomerat aus Afterschweiß, Menstruationsblut, feuchten Kniekehlen und verkrampften Händen, durchmischt mit ausgestoßener Atemluft.* Kennzeichnend ist zum Beispiel die Aufzählung der Zutaten für den Menschengeruch, den Grenouille für sich zusammensetzt: ein Häufchen frischen Katzendreck, Essig und zerstoßener Salz, ein Stück zersetzenden Käse, ein fischig-ranzig-riechendes Etwas vom Deckel der Sardinientonne, ein faules Ei und Castoreum, Ammoniak, Muskat, gefeilter Horn und angesengte Schweineschwarte. Sogar die Vorstellung von dieser höllischen Mischung der Gerüche lässt den odorischen Nerv des Lesers erzittern. Grenouille selbst hat ihn auch als ungeheuerlich empfunden: *Die Brühe roch verheerend. Sie stank kloakenhaft, verwesend.*

An diesem menschlichen Brodem muss Grenouille achtzehn Jahre lang ersticken, bis er, nachdem er Paris verlassen hat, versteht, dass die Welt auch über andere Gerüche verfügt, und dass diese Welt, die Welt ohne Menschen, herrlich ist, darin kann man leben.

Der Kontrast zwischen dem herrlichen Aroma der Jungfern, das Grenouille um den Verstand bringt, und den Gerüchen aller anderen wie Tiere stinkenden Menschen ist zweifellos wichtig für die Verwirklichung der künstlerischen Idee des Autors des Romans. Auf solche Weise grenzt er die Sündlosigkeit und Sündhaftigkeit, die Reinheit und Laster ab. Diese Grenze ist sehr labil, das Wenige genügt, um sie zu verschieben, und dann wird ein kaum wahrnehmbarer Duft der Jungfraulichkeit intensiv und geht in die Kategorie der Norm (so, wie alle riechen) und weiter in den Bereich des Gestanks über. Grenouille versteht wie kein anderer, dass seine Zeit vorbei sein kann, dass jeder neue Tag ihm mit dem Verlust der Einzigartigkeit des entzückenden Duftes droht, und er pflückte seine Blume im Moment ihres höchsten Blühens.

2.2.4. Gerüche der Blumen

Eine besondere Sinnschicht wird im Roman durch odorische Representationen geschaffen, die mit Blumen zusammenhängen. Das Bewusstsein von Grenouille fixiert deutlich die kleinsten Schattierungen dieser immer individuell duftenden Wesen: *der Duft des Ginsters und der Rosen und der frisch geschnittenen Liguster; Und die Blüten, liebkost, verströmten Duft und vermischten ihre Myriaden Düfte zu einem ständig changierenden ... Huldigungsduft; Aprikosen- und Mandelbäume blühten, und die*

warme Luft durchzog der Duft von Narzissen. Aber die Rolle der Beschreibung des blumigen Wohlriechens beschränkt sich nicht auf die Darstellung der Schönheit der Welt, vielmehr sind die Blumen im Roman eine Allegorie für die reine makellose Seele. Das Aroma der auserlesenen Blumen ist ein Synonym für den Duft der jungen Schönheiten, die der odorischen Besessenheit von Grenouille zum Opfer gefallen sind: *Diese aber, diese fast noch geschlossene Blüte hinter der Mauer, die gerade eben erst, und noch von niemandem als ihm, Grenouille, bemerkt, die ersten duftenden Spitzen hervortrieb, duftete schon jetzt so haarsträubend himmlisch.* Grenouille, der nur eine Leidenschaft kennt, assoziiert die Jungfrauen mit Blumen: wenn er zufällig den goldenen Faden des Geruchs seines letzten Opfers – der schönen Laura – verliert, weint er zum ersten Mal im Leben vor Kummer und Angst, er hat gedacht, dass jemand anderer seine Blume gepflückt und ihren Duft angeeignet hat: *Sie ist tot. ... Es ist mir ein anderer zugekommen. Ein anderer hat meine Blume abgerupft und ihren Duft an sich gebracht!* Das Bild der Blumenseele erscheint im ersten Teil des Romans (*duftende Seele, die Seele eines Meeres von Blüten*) und wird zum Leitmotiv bis zu seinem Ende: Grenouilles Meisterung der Mazerierungskunst wird als Prozess der Blumentötung, Seelenentzug dargestellt: *Wie zu Tode erschreckte Augen lagen sie für eine Sekunde auf der Oberfläche und erbleichten in dem Moment, da der Spatel sie unterrührte und das warme Fett sie umschloss. Und fast im selben Moment waren sie auch schon erschlaft und verwelkt, und offenbar kam der Tod so rasch über sie, dass ihnen gar keine andere Wahl mehr blieb, als ihren letzten duftenden Seufzer eben jenem Medium einzuhauchen, das sie ertränkte.* Die Zeilen des Romans sind voll von Metaphern: Grenouille entreißt den Blumen die Seele, die Blumen hauchen ihren letzten duftenden Seufzer ein, er zieht den Duft der Mädchen wie eine Haut von ihnen ab. Und der Rest – das, was den Blumen und den Mädchen nach dem Tod bleibt – kümmert ihn nicht, er nennt es Überflüssiges und wirft es ohne Bedauern weg: *Der blöde Rest: Blüte, Blätter, Schale, Frucht, Farbe, Schönheit, Lebendigkeit und was sonst noch an Überflüssigem in ihnen steckte, das kümmerte ihn nicht. Das war nur Hülle und Ballast. Das gehörte weg.* Blumen und Mädchen sind für Grenouille Wesen einer Klasse, er unterscheidet zwischen ihnen nicht, er betrachtet sie als *Quelle des göttlichen Funkens, der strahlenden und wirkungsvollen Aura, der Duftmaske, die sein abscheuliches, nach nichts riechendes Wesen schmücken sollte.*

2.2.5. Geruch von Grenouille

Der Autor pointiert, dass Grenouille keinen eigenen Geruch besitzt. Es ist die Kerncharakteristik von Grenouille, sie erklärt seine kosmische Einsamkeit, seine "Herausgenommenheit" aus der menschlichen Gemeinschaft. Aber die Behauptung des fehlenden Geruchs ist nicht ganz richtig. Zweimal erstickt Grenouille beinahe, wenn er sein Wesen riecht, er nimmt ihn nicht mit dem Geruchssinn wahr, weil er einer anderen Natur ist – das sind die *fürchterlichen stickigen Nebel, die aus dem Morast seiner Seele steigen. Sie überfluten ihn, pressen mit unerträglichem Druck gegen die innere Schalenwand seines Körpers, ohne Auslass zu finden.* Er erstickt fast an sich selbst, weil sein innerer Geruch keinen Ausweg findet. So riecht der Haß, das einzige Gefühl, das Grenouille empfindet. In seinem Herzen ist keiner außer ihm selbst. Er will fliehen, zerplatzen, explodieren, aber wie und wohin kann man von sich selbst fliehen? Er

versteht, dass er keinen Platz für sich in der Welt finden kann, wo er sowohl unter Menschen als auch in der Holleneinsamkeit erstickt, und stirbt.

3. Zusammenfassung

Der ungeheure Tod von Grenouille setzt den Punkt in dieser Geschichte des Genies, das in anderen Dimensionen lebte und mit anderen Kategorien beim Denken operierte, mit Kategorien, die über das Verständnis des Normalsterblichen hinausgehen. Das Schriftstellertalent von P. Süskind lässt uns für eine kurze Zeit in diese erstaunliche und widersprüchliche Geruchswelt hineinblicken, in der die olfaktorische Bildlichkeit aktiv als ein Ausdrucksmittel für die Wiedergabe der realen Vorstellungen gebraucht wird, für die Schaffung neuer Sinnfacetten, die bei jedem neuen Durchlesen des Romans neu abgeleuchtet werden. Im Roman ist ein entwickeltes System der olfaktorischen Topik vorhanden: der Hauptheld wird mit einem neuen Messia verglichen, der mit einem Tropfen des von ihm geschaffenen Parfüms die ganze Welt zu erobern fähig ist; oder mit Mephisto, der die ungewöhnliche Macht über den Menschen besitzt, dessen Seele voll vom Menschenhass ist und den schwarzen Gestank ausströmt; die Städte, die Mittelpunkt des materiellen und des moralischen Schmutzes sind, werden mit der stinkenden Kloake verglichen, der Wohlgeruch der Blumen – mit Unschuld usw. Am odorischen Hintergrund spielen höhere abstraktere Kontraste – Leben und Tod, Liebe und Hass, alles und nichts. Bei der Zusammenlegung aller odorischen Gestalten, ihrer Auflegung auf die Sujetlinie entsteht das gemeinsame Sinnsfeld, odorische Repräsentationen sind Mosaik-elemente, aus denen die Grundidee des Autors zusammengesetzt wird: in der Gesellschaft, die Konsumtriebe provoziert, ist die Schönheit zu etwas Künstlichem, Falschem, Konstruiertem geworden, mit dessen Hilfe ein böses Genie seine Verehrer in Marionetten und Sklaven verwandeln kann.

Zitierte Literatur

1. Зыховская Н.Л. Ольфакторная агрессия в художественном тексте // Речевая агрессия в современной культуре. - Челябинск, 2005. - С. 196-203.
2. Süskind P. Das Parfum. Zürich: Diogenes Verlag, 1985. 319 S.

Boguslavskaya Vera,
Donskoy State Technical University,
professor, doctor of philology science, the faculty of social-humanities,
Kitanina Ella, *Donskoy State Technical University, professor,*
doctor of philology science, the faculty of social-humanities

Linguistic purism in media in context of nationalism and patriotism

Annotation: This article devoted to problems in the use of borrowed words in media texts in context of linguistic purism. This publication discusses the dynamics of linguistic norm and semantic differences of borrowed words in media texts.

Keywords: linguistic purism, borrowed words, norm, concept.

Богуславская Вера, *Донской государственный*
технический университет, профессор, доктор филологических наук,
социально-гуманитарный факультет,

Китанина Элла, *Донской государственный технический*
университет, профессор, доктор филологических наук, социально-
гуманитарный факультет

Языковой пуризм в СМИ в контексте национализма и патриотизма

Аннотация: Данная статья посвящена проблемам употребления заимствованных слов в текстах средств массовой информации в контексте языкового пуризма. В публикации рассматривается динамика языковой нормы, а также семантические различия заимствованных слов в текстах СМИ

Ключевые слова: языковой пуризм, заимствованные слова, норма, концепт,

Языковой пуризм долго не рассматривался как лингвистическая проблема, а считался экстралингвистическим фактором языкового развития. Однако с укреплением позиций социолингвистики «пуризм стал включаться в лингвистическую науку как явление, определяющее использование языковых

средств носителями языка, влияющее на процесс нормирования и планирования языка, а также детерминирующее уровень его развития» [1], пуристическая деятельность начинает изучаться как целостный процесс, как сложное, подчас разнонаправленное явление.

Г.О. Винокур [2] различает эмоциональный и идеологический пуризм. Против первого, в общем, нечего возразить («представители разных лингвистических вкусов и культур отстаивают привычные для них речевые навыки и не допускают проникновения в язык таких способов выражения, которые несут на себе печать культурной инородности»). В другой своей работе Г.О. Винокур [2] пишет о том, что эмоциональный, или бессознательный пуризм хочет только того, чтобы правнуки непременно говорили так, как в старые и лучшие годы говаривали прадеды».

Идеологический пуризм, как отмечал Винокур Г.О., своей базой имеет «посторонние соображения», часто – политические. То есть имеется в виду, что подоплекой, к примеру, деятельности шишковцев была боязнь прогрессивных идей, связанных с классовой борьбой на Западе. Однако, очевидно, что идеологический пуризм мог «встраиваться» в систему ядерных концептов, например – в учении русского славянофильства.

Вследствие экстралингвистической природы идеологический пуризм ненаучен (основан на ненаучном подходе к нормализации, то есть на субъективном отношении и представлении о чистоте языка в связи с идеологемами о самобытности России).

Современная лингвокультурная ситуация в России дает много оснований для активизации пуристических настроений. На протяжении многих десятилетий времена бурного заимствования и не менее бурных дискуссий об использовании иноязычных слов сменялись затишьями. Затишьем может быть названо время, наступившее после Октябрьской революции 1917 года. В связи с крупными социальными сдвигами, происшедшими в русском обществе после революции, с коренной ломкой и перестройкой всего социального уклада язык должен испытывать острую потребность в новых лексических средствах. Эта потребность действительно существовала, но удовлетворялась она не путем заимствования иноязычной лексики, а за счет использования собственных ресурсов.

Сегодня многие лингвисты и общественные деятели выступают против «примитивной ориентации на западные стандарты», называют наше время «транзитным периодом в обществе», когда иноязычные элементы используются сверх всякой разумной меры. В 1990 году вышел в свет «Словарь русского языкового расширения» А.И. Солженицына. Идея словаря в том, чтобы вернуть в русский язык слова (исконные, старинные), которые мы, в поспешности нашего времени, незаслуженно забыли, но которые совершенно не заслуживают преждевременной смерти.

Огромное уважение к писательскому гению А.И. Солженицына не мешает, однако, носителям русского языка поступать вопреки мнению классика и широко пользоваться «невыносимыми словами». А молодежь и вовсе не видит в этом высказывании ничего, кроме возрастного консерватизма или угрюмого пуризма.

Даже в весьма традиционной и «охранительной» «Учительской газете» есть рубрика «week-end» (даже не уик-энд!). Слова *образ* и *имидж* далеко разошлись в современном русском языке и по семантике, и по прагматике. А.И. Дьяков совершенно справедливо говорит о «перераспределении смысловых ролей: в одних ситуациях уместно употребление только англицизма (*имидж работника, имидж нашего банка*), а в других (и этих ситуаций пока больше) – *образ (образ Божий / Татьяны / зверя / царя / учителя* и др.) Употребление слова *имидж* можно расценивать как результат преодоления широкой полисемии исконного слова *образ*» [3]. Ср. также: «Имидж – это знаковый заменитель, отражающий основные черты сложного и углубленного портрета человека» [4].

Предпочтение СМИ иноязычного вопреки авторитетным мнениям имеет, на наш взгляд, и еще одну причину. Эта причина связана с зыбкостью понятия нормы в современных условиях. Прежде нормотворческую функцию, как известно, выполняла художественная литература, ибо были писатели, стилю и языку которых хотелось подражать. Пушкин стал основоположником русского литературного языка не потому, что этого пожелала власть или, допустим, декабристы [5], а оттого, что созданная им «амальгама» из книжных и народных слов была воспринята культурными людьми как органичное образование. Сегодня трудно указать тех властителей дум, языку которых хотелось бы следовать. «Когда «свое» становится безличным, к «чужому» обращаются как к источнику восполнения «своего»... Язык, не поддержанный персониферой, не может быть задан как норма, как образец. Безличные призрачные силы не способны ни задавать, ни поддерживать норму» [6].

Восприемником нормотворческих функций стали СМИ. Что касается языка СМИ, то дело тут не только в элементарных многочисленных (настолько многочисленных, что возникают даже сомнения, не изменились ли основополагающие нормы склонения и спряжения) ошибках журналистов, телекомментаторов и телеведущих. Дело в том, что современные СМИ представляют собой прекрасное поле только для иронии, а не для пафоса. У нас нет красивого пафосного языка. «Старые красоты типа *верный сын трудового народа* или *Первого мая улицы города стали как будто шире* канули в лету, но взамен не возникло ничего нового» [5]. Язык СМИ сегодня что-то вроде полигона для языковой игры, бесконечного выщучивания всего и вся. Причем вряд ли авторам таких текстов действительно смешно и весело. Г.Г. Хазагеров пишет о «расхлябанности» языка современных СМИ, ёрничество которого перестало быть вызовом официозу, а превратилось в нечто, похожее на жестянку, привязанную к кошачьему хвосту. Кошка-СМИ и рада бы говорить серьезно, да не может убежать от тархтящей пустопорожней тары своего вынужденного остроумия [6].

Так что высоких пафосных образцов русской речи молодому читателю сегодня почерпнуть в общем-то неоткуда.

Оценивая современную ситуацию, мы можем указать на сходство в ослаблении литературной нормы в 20-е годы XX столетия и в 90-е годы. И если в той атмосфере [авторитаризма и тоталитаризма] даже естественные колебания нормы казались нежелательными, то теперь люди склонны к подчеркнутой

вариативности, если не к разрушению нормы вообще». Очевидно, что именно социальные условия российской жизни конца XX столетия предопределили и языковую ситуацию.

После революции 1917 года насильственно прервалось воспроизведение интеллектуальной элиты: по ленинскому указу 1921 года было по существу ликвидировано философское, историческое и филологическое образование; отделение классической филологии в МГУ и ЛГУ было восстановлено только через десять лет – см. подробнее [7]. Изолированность, обособленность советского государства также стали причиной того, что резко сократилось число носителей иностранных языков. Все меньше становилось людей, которые склонны были вплетать в свою речь иностранные слова по причине их большей пригодности для выражения определенного смысла, отсутствия нежелательных ассоциаций и проч. Не стало тех, кому иностранное слово «очень облегчает ход мысли» [8]. Однако «культурное двуязычие» предполагает грамотный выбор, а не слепое копирование, не механическое перенесение в родной язык чужого лексического материала.

Недостаток употребления заимствований в текстах СМИ в том, что они приучают думать «в общем», без детализации и нюансировки, что из-за них утрачивается вкус к подробностям, а значит – обедняется языковая картина мира. «Недостатки, недочеты, промахи, пробелы – все это качества во многих оттенках. Дефекты – количественная мера, которая покрывает в сознании все, а следовательно – и что-то скрывает». В то же время можно привести десятки примеров (они хорошо известны и детально описаны в лингвистической литературе), которые показывают, что как раз иноязычное слово позволяет детализировать понятие. Иноязычные слова (особенно недавние заимствования) часто бывают названиями частными, видовыми (при существующих традиционно словах общих, родовых). Слова *блюз, джаз, соул, рок, кантри, хип-хоп* и в последнее десятилетие – *фьюжн* – это как раз способы детализации, конкретизации, нюансировки.

Даже тот пример, что приводит В.В. Колесов, на наш взгляд, можно интерпретировать и иначе. Ведь *дефект* закрепилось в языке (кстати, вопреки «самому авторитетному указанию», ибо кто не помнит ленинскую фразу с этим словом из заметок «Об очистке русского языка»!) прежде всего благодаря нюансам в семантике (которые проявляются в характерной сочетаемости и в деривациях; ср. *дефектология* – как это передать по-русски?) и прагматике (*дефект* – слово не из быденного языка; человек, хорошо чувствующий стилистическую и прагматическую нюансировку слова, ощущающий его «ауру», никогда не станет употреблять его в быденной речи, но «прибережет» для официального, делового, профессионального общения).

Часто говорится о немотивированных использованиях американизмов, вызванных общей ориентацией на Запад: иностранные слова просто оказываются дублетами русских слов (*брутальный* вместо *жестокий*, *парадиз* вместо *рай*) – [9]. Ср. также: Сегодня английские слова свободно заменяют и вполне привычные, давно заимствованные французские или немецкие слова, что доказывает

практическую ненужность новых форм. *Жаргон* стал *сленгом*, *макияж мейкапом*, *спектакль – шоу*, *бутерброд – сэндвичем*, *шлягер – хитом*, *лозунг – слоганом*. Думаем, что как раз практическая нужность вызвала к жизни все эти слова. Многие специалисты-лексикологи терминологически разграничивают жаргон (как подъязык определенной социальной группы) и сленг (как общее наименование для нелитературной, сниженной речи), значение слова *шоу* шире, чем *спектакль*, и прагматика у него иная, ибо в содержание его входят такие компоненты, как «торжественный», «яркий», «красочный», «зрелищный»; лозунг советских времен и рекламный слоган – это принципиально разные вещи и т.п.

Безграничное поле для нюансировки представляют маркировочные иноязычные слова:

«Данкин Донатс» расширяет Ваше представление о вкусе! Слова: пирожное, пышка, булочка, бублик, кекс – вряд ли Вам помогут, если Вы решитесь объяснить, что, собственно, вы пробовали в «Данкин Донатс». Рома-баба или кекс? Пончик, пышка или пирожное? Донатс – ответ на все вопросы! Донатс всегда искусно глазирован и ароматизирован... (Рекламный проспект 1998 г.) – Цит. по: [9].

Очень интересным нам представляется такое замечание В.В. Колесова [1998: 202]: «Чужое слово не имеет образа ясного всем, и потому так пластично!.. Так и хочется передать им всякие мысли, которые приходят в голову. А приблизительные мысли легче всего облечь в иностранное слово, ведь все вокруг понимают его, как и ты, приблизительно». Этот пассаж навевает мысли об иноязычной (англоязычной) терминологии в гуманитарных науках (надо думать, в науках точных дело обстоит иначе), в том числе в лингвистике. Ср.: «Вообще русистам давно нужно как следует подумать об упорядочении своей терминологии и освобождении ее по возможности от **иностранного «мусора» вроде новомодных словечек типа *дискурс*, *парадигма***» [10]. Вряд ли с этим дружно согласятся лингвисты – и те, которые используют слово *парадигма* в традиционном значении (парадигма склонения, спряжения), и те, кому близко расширительное толкование этого термина – ‘аспект, подход’ (ср. название замечательной книги Д.И. Руденко «Имя в парадигмах «философии языка»). А что касается термина *дискурс*, то после работ П.Серио он настолько прочно вошел в арсенал современной лингвистики, что предложение его «вычистить» выглядит как-то странно. Тем более, что это как раз тот случай, когда однословного эквивалента в русском языке нет, когда преимущество «чужого» слова очевидно. Ср. использование этого термина в классических трудах Ю.С. Степанова, Н.Д. Арутюновой, В.Г. Гака, Е.С. Кубряковой и мн. др.

Эти и прочие иноязычные термины могут вызывать раздражение неуместным употреблением – когда автор плохо знаком с идеями, концепциями, связанными с этой терминологией, тем не менее берется о них судить и не к месту термины употреблять: чтобы быть «в ногу», просто вместо слова «текст» всегда писать «дискурс», не вкладывая в этот термин тех деталей смысла, которые «разводят» эти два понятия.

Но не сами же термины (появившиеся вполне закономерно - как следствие развития лингвистической мысли) повинны в такой ситуации. Приведем аналогию. При анализе сочинений абитуриентов 2003 года указывают такие анекдотические ошибки: стремящийся в юристы абитуриент пишет «*карубция*» вместо коррупция. Вряд ли засилье иностранных слов в этом повинно. Это уже вопрос, касающийся всей системы образования и воспитания в стране. Кстати, и чисто русским словам «достаётся» от абитуриентов: они ведь пишут не только *аллигарх* (олигарх), *психдоним* (псевдоним), *кретековать*, *рефформа* и *потреот*, но и: о *бовсем*, как *помаслу*, *далина* и проч.

А.Ю. Романов [9] справедливо пишет о том, что при «употреблении малопонятных англицизмов наблюдается эффект информационной опустошенности текста». Совершенно непонятно, однако, почему этот неприятный эффект «можно рассматривать как своеобразную стилистическую функцию англоязычных слов». Другое дело, что действительно есть авторы (или даже целые издания, письменные средства массовой коммуникации), которые грешат обильным использованием малопонятных (вследствие новизны и иноязычности) слов, не разъясняя их читателю (с помощью примечаний, подстрочных комментариев, сносок, вводных оборотов, переводов и проч.).

Обсуждая на форуме программы «Говорим по-русски!» проблему заимствований, слушатели «Эха Москвы» тонко заметили, что после принятия Думой Закона «О русском языке как государственном языке Российской Федерации», предусматривающего административную ответственность за использование иностранных слов и словосочетаний при наличии соответствующих аналогов в русском языке, страна останется с *правительством* (*премьер-министр* может просто превратиться в *председателя правительства*), но может лишиться *президента* (должность главы государства не имеет официального «русского» названия).

Таким образом, последовательное воплощение в жизнь пуристических устремлений невозможно из-за полной абсурдности последствий. Другое дело, что растёт популярность заимствований, без которых, как будто, можно обойтись. Однако при ближайшем рассмотрении часто оказывается, что эти «ненужные» или «малонужные» заимствования уже обросли семантическими или прагматическими нюансами, что неизбежно по истечении некоторого срока активного использования. Как свидетельствуют ведущие программы «Говорим по-русски!» (Эхо Москвы) О.И. Северская и М.А. Королева, неумеренное использование таких заимствований (прежде всего – англицизмов) слушателей раздражает: нарочито «англоязычную речь» они называют «наглоязычной». Журналистов, грешащих англоманией, обвиняют в пристрастии к словам типа *голкиппер* (когда есть вратарь), *саммит* (хотя можно сказать «встреча в верхах»). «Очень красивые заграничные слова, а красиво жить не запретишь!», - иронически восклицают участники дискуссии.

Как и общество в целом, сегодня сообщество носителей русского языка делится на сторонников свободного выбора из всех (русскоязычных и иноязычных) вариантов и сторонников жестких (в разной степени) мер, которые

должны способствовать приоритету русского слова в средствах массовой информации.

Список литературы:

1. Геерс М.Е. Языковой пуризм в истории Англии и Германии. Дис. ... канд. филол. наук. - Тверь, 2002. - 220 с.
2. Винокур Г.О. Культура языка. Изд-е 2., Изд-во Федерация, - М. 1929. - 336 с.
3. Дьяков А.И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке // Язык и культура.- Новосибирск, 2003. - С.35 - 43.
4. Почепцов Г.Г. Имеджелогия. - М.: Рефл-бук; ваклер, 2000. – 768 с.
5. Брусенская Л.А., Высоцкая И.А. Какому русскому языку нужно обучать студентов? // Вестник Академии. Ростовский государственный экономический университет, 2004.- № 1 (18). - С.132 - 140.
6. Хазагеров Г.Г. Метаплазм и вариант // Седьмые Международные Виноградовские чтения. С., 2004. - С. 17 - 35.
7. Агафонова Н.Д. Узуальные иноязычные вкрапления в современный русский язык. Дис. ...канд. филол. наук., - Ростов-на-Дону, 1994.-170 с.
8. Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию. Изд-во ЛГУ, - Л., 1958. - С.43-56.
9. Романов А.Ю. Англицизмы и американизмы в русском языке и отношение к ним. - СПб, 2000.-135 с.
10. Шанский Н.М. Русский язык и телевидение сегодня. Рецензия на: Васильев А.Д. Слово в российском телеэфире: Очерки новейшего словоупотребления // Русский язык в школе, 2004.- № 5. - С. 100-102.

Philosophy

*Kochetkov Andrey Viktorovich*¹,
*Fedotov Pyotr Viktorovich*²,

¹Permsky national research polytechnical university,

²ООО "Research Center of Technical Regulation"

ABOUT ARTICLES OF BELIEF IN THE NATURAL AND EXACT SCIENCES

(Part 1)

Abstract: This work continues a cycle of publications of authors about articles of belief in axiomatics of exact sciences. Authors as discussion show how similar revolutions were made, made and will be made by change of scientific belief on basis of change of basic axiomatics. The scientific community avoids use in scientific literature of concept of belief, not only because of objective difficulties of studying of a phenomenon of belief, is also subjective. Articles of belief in science play still large role, than it is considered to be still. Each science is based on initial postulates and axioms. Which aren't proved, and taken on trust, without proofs. If not to trust in initial postulates, no science can be.

Authors declare consideration of this problem from engineering point of view.

Keywords: physics, axiomatics, belief, exact sciences, philosophy, science

*Кочетков Андрей Викторович*¹,
*Федотов Петр Викторович*²,

¹Пермский национальный исследовательский политехнический университет,

²ООО «Научно-исследовательский центр технического регулирования»

О ДОГМАТАХ ВЕРЫ В ЕСТЕСТВЕННЫХ И ТОЧНЫХ НАУКАХ

(Часть 1)

Аннотация. Данная работа продолжает цикл публикаций авторов о догматах веры в аксиоматике точных наук. Авторы в порядке дискуссии показывают, как подобные революции совершались, совершаются и будут совершаться путем изменения научной веры на основе изменения базовой

аксиоматики. Научная общественность избегает использования в научной литературе понятия веры, не только из-за объективных трудностей изучения феномена веры, есть еще и субъективные. Догматы веры в науке играют еще большую роль, чем принято считать до сих пор. Каждая наука основана на начальных постулатах и аксиомах. Которые не доказываются, а принимаются на веру, без доказательств. Если не верить в начальные постулаты, то никакой науки быть не может.

Авторы заявляют рассмотрение этой проблемы с инженерной точки зрения.

Ключевые слова: физика, аксиоматика, вера, точные науки, философия, наука

Введение. О вере и знании в естественнонаучном мировоззрении.

Данная работа продолжает цикл публикаций авторов о догматах веры в аксиоматике точных наук. Как известно, в 2002 году произошла смена отечественной системы технического регулирования. Вера во всеобъемлющий характер нормирования по надежности сменилась на нормирование по оценке степени риска. Измерителем показателей проверки соответствия стала степень риска (например, параметрический риск).

Между тем проблема гораздо глубже.

Авторы в порядке дискуссии показывают, как подобные революции совершались, совершаются и будут совершаться путем изменения научной веры на основе изменения базовой аксиоматики. Авторы заявляют рассмотрение этой проблемы с инженерной точки зрения.

Постановка научной проблемы.

Современная естественнонаучная парадигма (как и обыденное сознание) «по умолчанию» исходит из того, что вера есть категория религиозного мировоззрения, в то время как научная картина мира основывается исключительно на эмпирических знаниях. Не углубляясь в историю философии науки, заметим, что сегодня утвердившееся со времен Виндельбанда и особенно Риккерта представление о том, что сферой естественных наук является истина (законы, по Виндельбанду) – в отличие от гуманитарных наук, имеющих дело с ценностями, лишь укрепило мнение о несовместимости естественнонаучных знаний и веры.

«Естественнонаучная методология, до недавнего времени безраздельно господствовавшая в психологической науке, оказалась малоприспособленной для изучения веры. Попытка исследовать веру естественнонаучным способом — регистрируя ее внешние проявления, пытаясь «вызвать» ее в экспериментальных условиях, — затруднительна. Вполне вероятно, что выяснить подлинную роль веры во внутреннем мире человека возможно, только рассматривая данное явление в масштабе всей человеческой жизни, что не моделируемо ни в каких лабораторных условиях и требует гуманитарного подхода»¹.

«Однако, нередко понятие веры вводится учеными как объяснительное, а потому не нуждающееся в специальном изучении. При этом употребляемые

¹ Двойнин А.М., Данилова Г.И. Феномен веры в предметном поле психологии: методологические проблемы //Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2013. Вып. 2 (29). С. 121-130. – с. 123.

определения веры носят не строго научный характер, а служат результатом либо ее обыденного понимания, либо философского истолкования. Также в некоторых психологических исследованиях феномен веры отождествляется с конкретной религией или религиозной верой. Ввиду этого понятие веры остается весьма расплывчатым и нечетким, сам термин – неоднозначным и вариативным, а феномен веры растворяется в многообразии формулировок и теряет свой самостоятельный статус»².

Научная общественность избегает использования в научной литературе понятия веры, не только из-за объективных трудностей изучения феномена веры, есть еще и субъективные. «Кроме когнитивно-инструментальных трудностей существуют еще сложности субъективного плана. Научная общественность настороженно относится к использованию понятия «вера» по ряду причин. Некоторые ученые до сих пор ассоциируют веру с чем-то мистическим, религиозным, а потому заведомо ненаучным. Также традиционное философское противопоставление веры знанию, которое впитывалось общественными и гуманитарными науками, способствовало формированию негативных установок по отношению к вере как к чему-то заведомо ложному, недостоверному или неверифицируемому. Кроме того, ученые, соблюдая правила «научной игры», избегают употребления неопределенных в смысловом плане терминов и неоперационализированных понятий, к коим относится вера»³.

Ввиду малого присутствия исследований «веры» в научной литературе, обратимся к определениям понятий «Веры» в словарях и энциклопедиях.

Синонимичность понятий «вера» и «религия» в русском языке закреплена современными словарями. В «Словаре русских синонимов и сходных по смыслу выражений» читаем: «Вера – Вероисповедание, закон, исповедание, религия, верованье, убеждение, правоверие, православие, ересь» [1]. «Словарь синонимов русского языка» и «Словарь русских синонимов» более детализированно подходят к определению категории «вера», однако элемент синонимичности с категорией «религия» по-прежнему остается: «Вера – 1. уверенность, убежденность, убеждение; 2. религия, вероучение, верования; 3. вероисповедание; конфессия (*книжн.*); исповедание (*устар.*)» [2]; «Вера – 1. вероисповедание; исповедание; религия; 2. религия; верования; *система взглядов, в основе которых лежит представление о сверхъестественных силах, управляющих миром*)» [3].

Очевидным является, что вера как неперемный атрибут любой религии для институциализации в последнюю требует свода моральных норм, обусловленных им типов поведения, культовых обрядов и объединения людей в религиозную общину с целью совместного отправления культа. Помимо определения веры как неотъемлемого атрибута религиозного мировоззрения внимания заслуживает и определение данной категории как столь же

² Двойнин А.М. Психологическое исследование феномена веры// Развитие личности № 2, 2005, с. 96.

³ Двойнин А.М., Данилова Г.И. Феномен веры в предметном поле психологии: методологические проблемы //Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2013. Вып. 2 (29). С. 121-130, с. 123.

неотъемлемого атрибута когнитивной картины мира – как «уверенности, убежденности, убеждения».

Вновь обратимся к дефинициям из словарей.

Брокгауз и Ефрон определяют веру как «признание чего-либо истинным, часто – без предварительной фактической или логической проверки, единственно в силу внутреннего, субъективного непреложного убеждения, которое не нуждается для своего обоснования в доказательствах, хотя иногда и подыскивает их» [4]. В контексте рассматриваемой нами проблемы мы, однако, считаем более корректным современную точку зрения по данному поводу: «С позиций материализма, вера всегда выступает как результат предварительной работы сознания, создающего представление субъекта о мире, о его месте в нем, о связях и отношениях этого мира. Построение непротиворечивой, все объясняющей картины мира – это работа сознания субъекта, опирающегося на механизмы познания, предвосхищения (антиципация), атрибуции каузальной, вытеснения, рационализации, замещения и пр. Чем пытливей ум человека, тем сложнее его умопостроения, тем меньше у него оснований для слепой веры» [5]. Определение, приведенное в «Словаре практического психолога», делает очевидным тот факт, что вера в нерелигиозном смысле не бывает слепой, она, скорее, представляет собой не артикулированный опыт (эмпирического) познания мира: человек принимает на веру не все, что ему предлагают (навязывают), но только то, что соответствует результатам предварительной работы его мышления, сознания, а подчас и подсознания. Основы веры в когнитивном смысле, таким образом, – всегда есть работа мышления субъекта, и чаще всего эта работа проделана предварительно. Важно подчеркнуть, что в данном случае работа сознания состоит не в совершении выбора «поверить – не верить», а в подготовке базовых основ, исходя из которых человек таковой выбор сделает.

Говоря о когнитивной, тем более о научной картине мира, невозможно не обратиться к такому основополагающему понятию, как «знание» – поскольку именно через данное понятие дается определение категории «наука». Не углубляясь в философские и психолого-педагогические аспекты и тонкости трактовки данной категории, обратимся к словарям. В словаре Ожегова последняя определяется как «система знаний о закономерностях развития природы, общества и мышления» [6]. Более развернутое определение термина «наука» дает Большой Российский энциклопедический словарь: «Наука – сфера человеческой деятельности, функция которой – выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности; одна из форм общественного сознания; включает как деятельность по получению нового знания, так и ее результат – сумму знаний, лежащих в основе научной картины мира; обозначение отдельных отраслей научного знания. Непосредственные цели – описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предмет ее изучения, на основе открываемых ею законов» [7]. Данное определение фактически сводит науку как таковую к естественным наукам (поскольку именно они еще в конце XIX в. были определены Риккертом как предоставляющие объективные знания о действительности), выделим как наиболее существенное то, что наука есть система знаний, образующая, в свою

очередь, систему определенного (научного) мировоззрения, а также деятельность по получения этих знаний. Такое понимание данных категорий закреплено и в устоявшемся употреблении термина «знание» как синонима термина «наука» (ср. «естественнонаучное знание», «гуманитарное знание»).

Из хрестоматийной трактовки понятия «знание» как деятельности сознания и убеждения в том, что «в отличие от религиозной традиции, в науке вера понимается как позиция разума, принимающего некоторые положения, которые не могут быть доказаны. В этом смысле вера противоположна знанию. К знанию мы относим то, что может быть проверено, подтверждено, обосновано, доказано» [9], и возник, по-видимому, вывод о том, что в естественных и точных науках нет места вере. Весьма показательным примером внутреннего противоречия, возникающего из такого противопоставления, является один из вузовских учебников философии: «Соотношение знания (разума) и веры не может быть решено в пользу одной или другой компоненты. Так же как знание не может заменить веру, так и вера не может заменить знание. При помощи веры нельзя решить проблемы физики, химии, экономики» [10]. Однако «...весьма примечательно высказывание А. Эйнштейна, который отмечал, что без веры в познаваемость мира нет никакого естествознания. Мы верим в существование внешнего мира, в трехмерность пространства, необратимость времени, развитие науки» [10].

Более того, любой учебник обязательно начинается с изложения начальных постулатов, которые всегда приводятся без доказательств (аксиом). Аксиоматический подход, который и есть «позиция разума, принимающего некоторые положения, которые не могут быть доказаны», подразумевает, что ученик, приступая к изучению **каждого раздела какой бы то ни было науки**, как естественнонаучного, так и гуманитарного цикла, безоговорочно «примет на веру» истинность начальных утверждений. Причем если ученик не поверит в истинность «начал», то попытки дальнейшего обучения путем логики не приведет ни к чему, кроме недоверия ученика ко всему, что ему преподают.

Итак, вера в науке – это «базис», а логика, анализ и синтез – «надстройка». Между тем в науке далеко не все убеждения могут быть проверены и доказаны, но, если они полезны для практики, то их следует принять на веру: «... далеко не все убеждения человека могут быть подвергнуты проверке и обоснованы... мы верим в то, что эти убеждения истинны, полезны, хороши [выделено нами А.К., П.Ф.], хотя и не можем доказать это»[9].

Так, тот факт, что Солнце, планеты и звезды вращаются вокруг Земли (геоцентрическая система Мира) – **очевидно** для каждого жителя Земли. Но, для науки и практической деятельности человека **полезно** знать, что на самом деле Земля вращается вокруг Солнца (гелиоцентрическая система Мира). Между тем, доказать и проверить, что Земля вращается вокруг Солнца невозможно – казалось бы, достаточно запустить космическую станцию в космос, оставить её там неподвижно и посмотреть, но сначала нужно доказать, что космическая станция, в самом деле, **неподвижна**. Согласно теории относительности – неважно, Галилея или Эйнштейна, – во Вселенной нет абсолютно неподвижных

систем отсчета (СО), все мыслимые и немыслимые СО движутся относительно друг друга и нет в Мире абсолютной неподвижности.

Если же исходить из соображений полезности, то оказывается, что геоцентрическая система приводит к большому числу необъяснимых эффектов, наблюдаемых в природе. Гелиоцентрическая же система приводит к достаточно стройной и логичной системе научных умозаключений, которые только подтверждаются всем комплексом астрономических наблюдений с древних времен до наших дней. Поэтому, хотя и не можем доказать истинность начального постулата, о центральном месте Солнца в планетарной системе, желая получить стройную и логичную систему научных взглядов, мы приходим к истинности именно гелиоцентрической системы.

То же самое происходит и в любой другой науке. Любая наука основывается на начальных постулатах, которые по определению не могут быть доказаны, но основываясь именно на этих постулатах конкретный раздел науки путем логического анализа и синтеза разрабатывает комплекс научных знаний, которые имеют практическое применение и тем самым оказываются полезными для практической деятельности.

Процесс замены научной парадигмы (научные революции), т.о., происходят не потому, что ученые вдруг отказываются от веры в старые постулаты и начинают верить в новые догматы веры. А потому, что теория, основанная на новых постулатах, оказывается, более полезна и практична. Например, описывает более широкий класс наблюдаемых эффектов или позволяет строить новые механизмы и машины, чего не может обеспечить старая теория.

Например, геоцентрическая система удовлетворяла ученых в течение почти 1500 лет, но после открытия Ньютоном закона Всемирного тяготения и внедрения им же новой механики, взамен механики Аристотеля, оказалось, что новые законы Ньютона согласуются только с гелиоцентрической системой и совсем не согласуются с геоцентрической. Только в этот исторический момент и произошла смена парадигмы. Хотя гелиоцентрическая система родилась не трудами Коперника, как чаще всего утверждается в литературе, а была известна еще в древности, например из работ Аристарха Самосского, жившего задолго до Птолемея. Кстати, его труды были известны и Птолемею, но Птолемею принял именно геоцентрическую систему в виду того, что она была проще и лучше обеспечивала потребности астрономии в начале н.э.

О вере и полезности различных теорий в науке много писал А. Пуанкаре, например: «Физик не мог бы удовлетвориться голым экспериментом. Его объект не тот же, что у историка, и отдельный факт не имеет для него цены. Отсюда полезность обобщения. Это обобщение предполагает некоторую веру в простоту и единство природы. Эта вера, справедлива она или нет, необходима для науки. Впрочем, невозможно было бы обойтись без гипотез, и часто ложные гипотезы оказывали больше услуг, чем верные.

В физических теориях нужно различать основу и форму. Основа – это существование некоторых связей между недоступными объектами. Эти связи – единственная реальность, которой можно достичь, и все, что мы можем спросить

– такие же ли связи между реальными объектами и между образами, которые мы ставим на их место.

Форма – лишь род одежды, которую мы набрасываем на этот скелет. Эту одежду мы меняем часто, к удивлению остальных людей, у которых это непостоянство вызывает улыбку и которые объявляют банкротство науки. Но, если часто меняется форма, основное остается.

Гипотезы относительно того, что я назвал формой, не могут быть истинными или ложными, они могут быть лишь удобными и неудобными. Например, существование эфира, так же, как и внешних объектов, является лишь удобной гипотезой» [11, с. 653]. (Подчеркнуто нами)

Отметим следующее: гипотезы, не могут быть ложными или истинными, они могут быть только удобными или неудобными. Как указывает Пуанкаре, зачастую ложные гипотезы приносят больше пользы науке, чем верные. Отметим второе замечание насчет «пользы в науке». Это важно, что отсюда следует, что ценность для науки имеет не истинность или ложность теории (гипотезы), а то, что называют «пользой для науки».

Надо пояснить, что такое истинность и истина в науке . Опять же начнем с цитат. «ИСТИНА, - ы, **1.** В философии: адекватное отображение в сознании воспринимающего того, что существует объективно. **2.** Утверждение, суждение, проверенное практикой, опытом»[6]. В энциклопедическом словаре понятие истины дополняется: «ИСТИНА - соответствие знания действительности; объективное содержание эмпирического опыта и теоретического познания. В современной логике и методологии науки классическая трактовка истины как соответствия знания действительности дополняется понятием правдоподобности - степени истинности и соответственно ложности гипотез и теорий» [7].

Необходимо отметить, что в современной науке понятие истины заменяется понятием правдоподобности – степенью истинности. Это очень важный момент, который надо рассмотреть особо.

Главное в определении истины – это то, что это определение касается не объективной реальности, а отображения реальности в сознании человека. Другими словами, природа не ставит печать «Истина» на объекты в природе или природные явления. Подобные печати ставит человек, на теории и гипотезы, отражающие **объяснения** природных объектов или природных явлений. Т.о., в природе не существует истины и лжи, эти понятия существуют только в сознании человека, т.е. являются не объективными, а субъективными категориями. Причем печать истины человек ставит на те, или иные теории в соответствии с имеющимися знаниями на данном историческом этапе. Другими словами, имеет место акт «принятия» или «не принятия» той или иной теории, гипотезы

«И тут чаще всего фигурируют две основные формы «принятия», одна из которых выражается понятием знания, другая — понятием веры. При этом первое мыслится как обоснованное, доказанное и потому обладающее достоинством истины, второе — как необоснованное или недостаточно обоснованное, в силу

чего такого рода «принятие» признается проблематичным (мы пока оставляем в стороне истолкование веры религиозными мыслителями)»⁴

«Истолкование истины как соответствия мысли действительности восходит к античности, поэтому его называют «классической концепцией истины» (или «теорией корреспонденции», от англ. *correspondence* — соответствие). Однако это понимание порождает ряд проблем, которые все еще не имеют общепризнанного решения. Чрезвычайно неясно, что означает «соответствие» мысли действительности, или реальному положению дел. Когда речь идет о чувственном образе, то это соответствие еще можно истолковать как «сходство» образа и вещи: можно допустить, что чувственный образ дерева как-то похож на само реальное дерево (да и то, это вызывает сомнения). О каком сходстве можно говорить, когда речь идет о мысли и предмете? В каком смысле утверждение «Треугольник имеет три угла» похож на треугольник? Ясно, что ни о каком «сходстве» здесь говорить нельзя. Тогда что такое «соответствие» мысли предмету? Это до сих пор открытый вопрос» [12].

Далее: «Важный вопрос, связанный с классическим понятием истины, встает по поводу оценки истории человеческого познания. Классическая концепция говорит лишь о двух понятиях — истины и лжи. Допустим, в настоящий момент мы умеем из совокупности современных идей и теорий выделить истину и отделить ее от лжи. Взглянув с точки зрения современных истин на предшествующие идеи и теории, мы обнаружим, что все они — или, по крайней мере, большая часть — ложны. Скажем, сейчас нам совершенно ясно, что естественно-научные взгляды Аристотеля ложны, что медицинские идеи Гиппократов и Галена ложны, что теория эволюции Кювье и Ламарка ложна, что даже великий Ньютон ошибался в своих представлениях о природе света, пространства и времени.

Но как же сплошная цепь заблуждений могла привести к современной истине? И как эти люди могли жить и действовать, руководствуясь исключительно ложью? Эти следствия классического понимания кажутся парадоксальными. Следовательно, оценка истории познания требует каких-то новых понятий либо изменения классического понятия истины: предшествующие теории не были ложными, они были относительно истинными; прогресс познания состоит в углублении и обобщении относительных истин, в возрастании в них зерен абсолютной истины. Однако смысл понятий абсолютной и относительной истин так и не был прояснен удовлетворительным образом» [12].

Хотя автор и говорит, что смысл абсолютной и относительной истин не прояснен, тем не менее, сам же приводит примеры поясняющие смысл этих понятий. Это примеры ложных с точки зрения современных знаний теорий Аристотеля, Гиппократов и Галена, Кювье и Ламарка. Для своего времени эти теории **казались** абсолютно истинными, более того, во времена господства в науке этих теорий они на самом деле были истинными. Как же можно совместить то, что в одно время было истиной, а впоследствии стало ложью? Весьма просто, истина – это, как уже сказано, категория сознания. Истинность или ложность

⁴ Дубровский Д.И. Проблема идеального. Субъективная реальность. М.: Канон+, 2001, 368 с.

теории определяется не объективной природой, а сознанием человека. Сознание, точнее знание, имеет определенные исторические рамки. Птолемей, исповедуя геоцентрическую систему, ошибался не потому, что не понимал ошибочность своей геоцентрической парадигмы, а потому, что не имел знаний о теориях Ньютона, не имел знаний, полученных в современной науке путем применения телескопов и, особенно, космических телескопов и космических станций. Всего этого наука времен Птолемея не знала, и поэтому не могла отделить истину (в современном понимании) от заблуждений. Тоже самое касается и Гиппократ и Галена, имея на руках весь комплекс экспериментальных приборов (микроскопы, рентгеновские аппараты, томографы и т.д.), а также весь комплекс знаний современной биологии и медицины, они бы неизбежно пришли бы к современным теориям, а не пребывали бы в потемках собственных заблуждений. Тоже можно с уверенностью сказать и про современные теории. Многие, что в наше время, считается абсолютно истинным и потому незыблемым, по мере накопления новых знаний о мире, развития науки и техники будет восприниматься потомками, как наивные заблуждения времен 20 века.

Можно строго утверждать, что истина – это соответствие утверждений (теорий, гипотез) объему знаний доступных на определенном этапе исторического развития. По мере накопления знаний о природе, теории которые были истинны на предыдущем историческом этапе, переходят в разряд заблуждений, а наука вырабатывает новые истины исходя уже из дополненных знаний. Это то, что Пуанкаре называл «формой», или «видом одежды, которую наука надевает на скелет познания» и меняет, по мере необходимости, на более современные одежды. Так как мы верим в бесконечность познания, отсутствие Абсолюта, по достижении которого развитие остановится, следовательно, любая истина относительна. Отсюда следует, что любая теория, объявленная абсолютно истинной, на самом деле таковой не является. А заявление об абсолютной истинности любой теории, это всего лишь догмат веры. Науке вредна не сама вера в истинность той или иной теории, а догматизм. Запрещение критики и пересмотра теории, которая законодательно объявлена истинной, а потому единственно верной.

Выводы.

1. Необходимо четко различать понятия «вера» и «религия». Вера – это продукт человеческого ума при недостатке (или отсутствии) объективных данных. Религия – это спекуляции на способности человека верить, в то, чего он не понимает или не знает.

2. Вера – никогда не появляется на пустом месте и без раздумий. Вера – это всегда результат размышлений, но при отсутствии объективных данных дающих возможность проверить утверждение на фактах, человеку приходится проверять утверждение логически исходя из предыдущего опыта, по аналогии. Именно этим вера отличается от знаний. Знание проверяется на фактическом материале. Вера проверяется на предшествующих аналогичных ситуациях. В науке это не всегда срабатывает правильно. Так, в XVIII, ученые пытались

объяснять притяжение электрически заряженных тел (закон Кулона) на основе закона Всемирного тяготения Ньютона, т.к. взаимодействие аналогичны.

3. Второе отличие «веры» от «знания» следует из исследований психологии человека. Вера – это продукт подсознательной деятельности мозга. Поэтому эта часть работы мозга скрыта от человека и, кажется (именно, только, кажется), что человек верит не задумываясь. Знание – это результат сознательной работы мозга, и здесь логика работы мозга явно видна. На этом и основана ошибка в различении «веры» и «знания». Принято считать, что вера – это бездумный акт, и только знание – результат работы ума.

4. Без веры не может быть науки. Мы не можем доказать на конкретных фактах, что мир познаваем, невозможно **доказать**, что пространство и время объективно, и любое другое утверждение, которое в науке называется «философская категория». Чтобы заниматься наукой, необходимо верить и в познаваемость мира и в объективность пространства и времени, иначе, просто невозможно заниматься наукой.

5. Более того, догматы веры в науке играют еще большую роль, чем принято считать до сих пор. Каждая наука основана на начальных постулатах и аксиомах. Которые не доказываются, а **принимаются на веру**, без доказательств. Если не верить в начальные постулаты, то никакой науки быть не может.

6. «Вера» - это базис любой науки. А «знание» - это надстройка над базисом. Т.к. любые знания основываются на вере в начальные постулаты.

7. Аксиомы и постулаты ошибочно разделяют по критерию «очевидности». Считается, что аксиома – это утверждение, не требующее доказательств, в силу очевидности. Достаточно привести один пример, чтобы опровергнуть такое утверждение. Это пример из соотношения гелио- и геоцентрической систем. То, что Солнце вращается вокруг Земли – очевидно. До сих пор говорят «Солнце восходит» и «Солнце заходит», но не говорят «Земля поворачивается». Так, что аксиома «Земля крутится вокруг Солнца» не очевидна. Утверждение, что «Солнце крутится вокруг Земли» – очевидно. Даже если аксиома **кажется** очевидной, это не значит, что она истинна.

8. Следует, что любые начальные аксиомы и постулаты **могут быть** неверными, даже если они **кажутся** очевидными и потому бесспорными.

9. Настоящим критерием выбора аксиом и постулатов является не их реальная истинность (которую невозможно доказать), а полезность. Так в приведенном выше примере: геоцентрическая аксиома «Солнце вращается вокруг Земли» - очевидна, но бесполезна для науки, т.к. не позволяет построить астрономию, согласованную с другими разделами физики. Т.к. напрямую противоречит закону Всемирного тяготения. Гелиоцентрическая же, наоборот, хотя и не очевидна, но полезна в науке.

10. Т.к. начальные аксиомы и постулаты – это не более чем догматы научной веры, то смена научных теорий (революции в науке) происходят не на уровне новых знаний, а на уровне замены догматов научной веры.

11. Как правило, альтернативные теории, основанные на противоположных догматах, существуют параллельно, как примеры, гелиоцентризм Аристарха Самосского и геоцентризм Птолемея; атомизм Демокрита и континуум Аристотеля. Но в науке господствуют те теории, которые на основе своих начальных постулатов дают более стройные объяснения имеющимся фактам и результатам экспериментов. Которые более полезны для науки и практики. Поэтому гелиоцентризм и атомизм долго не признавались в научной среде, хотя и никогда не отвергались полностью.

12. Замена старых догматов научной веры (начальных аксиом и постулатов) происходят тогда, когда появляются новые теории, которые расширяют пределы научных знаний, но при этом основаны на непризнанных ранее начальных аксиомах и постулатах. Подобные революции происходят не потому, что ученые вдруг прозревают в истине, а потому, что появляются новые объяснения фактов, которые не могли быть объяснены с точки зрения старых теорий. Срабатывает эффект «полезности», так и происходило с гелиоцентрической и атомистической теориями. Упомянутые теории не признавались большинством ученых, пока они не могли объяснить ничего больше, чем альтернативные теории.

13. Ошибочным также является объяснение, якобы новые теории побеждают потому, что появляются новые факты. Характерный пример это атомистическая теория. Доказательства атомистической теории послужили объяснению броуновского движения с атомистических позиций в 1906 г. Хотя само броуновское движение было открыто в 1827 г., но почти сто лет факт броуновского движения не имел никакого значения для науки.

14. Так как не существует Абсолюта, точно так же не существует абсолютной Истины, существует только соответствие утверждений (теорий, гипотез) объему знаний доступных на определенном этапе исторического развития. По мере накопления знаний о природе, теории которые были истинны на предыдущем историческом этапе, переходят в разряд заблуждений, а наука вырабатывает новые истины исходя уже из дополненных знаний.

15. Отсюда следует, что любая теория, объявленная абсолютно истинной, на самом деле таковой не является. Заявление об абсолютной истинности любой теории, это всего лишь догмат веры. Науке вредна не сама вера в истинность той или иной теории, а Догматизм - запрещение критики и пересмотра теории, которая законодательно объявлена истинной, а потому единственно верной.

Список литературы

1. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений // Под. ред. Н. Абрамова. - М. : Русские словари, 1999.
2. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. 3. Е. Александрова. - М. : Русский язык. 2011.

3. Словарь русских синонимов. Контекст 5.0. - М. : Информатик. 2012.
4. Брокгауз Ф. А, Ефрон И. А. Энциклопедический словарь, в 86 томах, т. 16. С.- П. : типогр. И. А. Ефрона. 1895. 480 с.
5. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. - Минск : Харвест. 1998. С. 173. – 800 с.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. - 4-е изд., доп. - М. : Азбуковник. 1999. - 944 с.
7. Большой энциклопедический словарь (под ред. Прохорова А.М.). Изд. 2-е, перераб., доп. Большая российская энциклопедия, научное издательство. 1998. 1456 с.
8. Толковый словарь современного русского языка. Д.Н. Ушаков - М. : Аделант. 2013. 800 с.
9. Словарь по логике. - М. : Туманит, изд. центр ВЛАДОС. 1997. 384 с.
10. Лешкевич Т.Г. Философия (курс лекций). - М.: ИНФРА-М. 2000. 239 с.
11. Пуанкаре А. Избранные труды в трех томах. т. 3.- М. : Наука. 1973. 772 с.
12. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Ивина. - М. : Гардарики. 2004. 1072 с.

Kochetkov Andrey Viktorovich ¹,

Fedotov Pyotr Viktorovich ²,

¹Permsky national research polytechnical university,

²ООО "Research Center of Technical Regulation"

ABOUT ARTICLES OF BELIEF IN THE NATURAL AND EXACT SCIENCES

(Part 2)

Abstract: This work continues a cycle of publications of authors about articles of belief in axiomatics of exact sciences. Authors as discussion show how similar revolutions were made, made and will be made by change of scientific belief on basis of change of basic axiomatics. The scientific community avoids use in scientific literature of concept of belief, not only because of objective difficulties of studying of a phenomenon of belief, is also subjective. Articles of belief in science play still large role, than it is considered to be still. Each science is based on initial postulates and axioms. Which aren't proved, and taken on trust, without proofs. If not to trust in initial postulates, no science can be.

Authors declare consideration of this problem from engineering point of view.

Keywords: physics, axiomatics, belief, exact sciences, philosophy, science

Кочетков Андрей Викторович ¹,

Федотов Петр Викторович ²,

¹Пермский национальный исследовательский политехнический университет,

²ООО «Научно-исследовательский центр технического регулирования»

О ДОГМАТАХ ВЕРЫ В ЕСТЕСТВЕННЫХ И ТОЧНЫХ НАУКАХ

Часть 2

Аннотация: Данная работа продолжает цикл публикаций авторов о догматах веры в аксиоматике точных наук. Авторы в порядке дискуссии показывают, как подобные революции совершались, совершаются и будут совершаться путем изменения научной веры на основе изменения базовой аксиоматики. Научная общественность избегает использования в научной литературе понятия веры, не только из-за объективных трудностей изучения

феномена веры, есть еще и субъективные. Догматы веры в науке играют еще большую роль, чем принято считать до сих пор. Каждая наука основана на начальных постулатах и аксиомах. Которые не доказываются, а принимаются на веру, без доказательств. Если не верить в начальные постулаты, то никакой науки быть не может.

Авторы заявляют рассмотрение этой проблемы с инженерной точки зрения.

Ключевые слова: физика, аксиоматика, вера, точные науки, философия, наука

В первой части авторы подробно разбирали феномен веры, как процесс познания Мира. В этой части показано, что противопоставление Веры и Знания выходит за пределы объективной реальности.

В философии и психологии феномен веры признается некоторыми учеными. В философии феномен веры особо подробно рассматривались Д. Юмом[1], Дж. Локком[2] и И. Кантом[3]. В психологии этот же феномен рассматривается в работах Б.С. Братуся [4], В.Р. Букина[5] и Б.А. Ерунова[6], А. К. Козыревой[7] и др.

«Различные по форме акты принятия, согласия обозначались посредством терминов «достоверное знание», «убеждение», «вера», «мнение» и др. Подчеркнем, что речь идет не только об истине и способах ее установления, а о более общем свойстве субъекта принимать или отвергать некоторое «содержание», частным случаем которого является принятие чего-либо в качестве истинного»[8, с. 272].

Но, если любое высказывание принимает форму «мнения», «веры», «убеждения» или «достоверного знания», то необходимо научиться определять, к какому случаю относится то или иное высказывание.

Кант в «Критике чистого разума» пишет: «Признание истинности суждения или субъективное значение суждения имеет следующие три ступени в отношении к убеждению (которое имеет также объективное значение): мнение, вера и знание. Мнение есть признание истинности суждения, сознаваемое недостаточным как с субъективной, так и с объективной стороны. Если признание истинности суждения имеет достаточное основание с субъективной стороны, но в то же время признается как объективно недостаточное, то оно называется верой. Наконец, как субъективно, так и объективно достаточное признание истинности суждения есть знание. Субъективная достаточность называется убеждением (для меня самого), а объективная достаточность называется достоверностью (для всякого)»[3, с. 481].

Т.к. в данной статье мы рассматриваем различия разнообразных научных теорий, то не рассматривая весь комплекс возможных высказываний в науке остановимся только на научных теориях, которые также относятся к научным высказываниям.

Критерии выбора научных теорий

Из вышеизложенного получается, что если нет абсолютной истины в науке, а есть только мнения, убеждения и вера. А все теории истины относительно, и только в пределах отдельно взятой исторической эпохи. Как, в этом случае, ученые могут отличить научные теории от псевдонаучных, тем более от антинаучных? Главное, по каким критериям?

Такие критерии существуют. Они выработаны за долгие века существования науки, как формы общественного сознания. В той или иной форме они формулировались учеными и философами разных времен и народов. И принципиально они сводятся к пяти принципам:

1. Принцип внутренней непротиворечивости и логичности.
2. Принцип адекватного отражения реальности.
3. Принцип полезности для научного познания и практического использования.
4. Принцип удобства использования.
5. Принцип простоты и очевидности начальных постулатов (аксиом) и простоты и очевидности логических и математических построений теории.

Лучшей из всех аналогичных теорий, которые описывают одну и ту же область науки, будет та теория, которая в большей степени, чем другие аналогичные, соответствует указанным критериям в определенной области научной картины мира.

Разберем критерии подробнее.

1. Принцип внутренней непротиворечивости и логичности.
«НЕПРОТИВОРЕЧИВОСТЬ – совместимость, корректность, выполнимость, свойство системы предложений *к.-л.* теории (или системы формул некоторого исчисления), заключающееся в том, что из этих предложений (формул) с помощью логич. средств данной теории (соответственно правил вывода данного исчисления) нельзя вывести противоречие, т. е. пару предложений, каждое из которых является отрицанием другого (в формальных исчислениях — формулу $A \& \bar{A}$, т. е. конъюнкцию произвольной формулы A и её отрицания, интерпретируемую как « A и не- A »). Термин «Н.» употребляют преим. по отношению к совокупности некоторых (содержательно понимаемых или формальных) аксиом или же по отношению ко всей теории (исчислению), базирующейся на данных аксиомах, т. е. к совокупности всех предложений (формул), выводимых из них» [9].

Принцип внутреннего непротиворечия означает, логичность построения теории. В основе должны лежать ясные и однозначно выраженные начальные постулаты. Все дальнейшие построения: логические и математические должны строго следовать из перечисленных начальных постулатов. Чтобы не было такого, что где-то в середине или даже в конце, оказывалось, что отдельные выводы следуют из посторонних постулатов, не описанных в начале изложения.

Прекрасный пример – это геометрия Евклида. Все выводы, которой следуют из пяти начальных аксиом.

2. Принцип адекватного отражения реальности.

Хотя этот принцип кажется «очевидным», тем не менее, на него надо обратить особое внимание. Так, даже самую фантастическую сказку можно представить совершенно логично и непротиворечиво, тем не менее, сказка от этого не превратится в реальность.

Так как начальные постулаты (аксиомы) не могут быть проверены на опыте и доказаны, то принцип адекватного отражения действительности означает, что выводы, следующие в результате из теории, поддаются проверке и подтверждаются на практике. Данный критерий отсекает фантастические теории, которые могут быть совершенно логичными, строго выверенными, но в результате, совершенно не соответствуют реальной действительности.

3. Принцип полезности для научного познания и практического использования.

Может показаться, что этот критерий тавтологически повторяет предыдущий. Однако это не так. Первый пример, это уже упомянутая гелиоцентрическая система мира Аристарха Самосского. Система Мира Аристарха Самосского не имела внутренних противоречий, и её адекватность отражения реальности подтверждена современной наукой. Она не была принята учеными потому, что для её применения на практике не было объективных условий. Главное условие то, что математика древности не удовлетворяла требованиям, предъявляемым для расчетов в гелиоцентрической системе Мира. Птолемей в книге Альмагест упоминает гелиоцентрическую систему, но указывает, что математические расчеты согласно этой системы страдают большими погрешностями и по этой причине не имеют значения на практике. Неудача постигла и Николая Коперника, который попытался повторить расчеты Птолемея, но не в гео-, а в гелиоцентрической системе. Ретик, ученик Коперника выражался следующими словами: «Мой наставник считал нужным применять гипотезы, способные подтвердить истинность наблюдений минувших веков, которые, как мы можем надеяться, будут в будущем причиной истинности предвычисления всех астрономических явлений» [10, с. 35]. Именно так и именно в будущем.

Требуемый математический аппарат оказался настолько сложным, а расчеты настолько громоздкими, что точность расчетов Коперника оказались на несколько порядков грубее, аналогичных расчетов проведенных в рамках системы Птолемея. Только последующее развитие математики, а также работы Кеплера дали «зеленый свет» гелиоцентрической системе в астрономии. Т.о. гелиоцентрическая система оказалась и непротиворечивой, и адекватно отражающей реальность, но практически бесполезной, причем не по вине самой теории, а по причине недостаточного развития математики.

Второй пример – это атомистическая теория Демокрита, также известна с далекой древности, также удовлетворяет критериям внутренней непротиворечивости и адекватного соответствия наблюдаемым фактам. Хотя она была известна в Древности достаточно широко, и её придерживался не только один Демокрит, а было целое течение натуральной философии, сторонников которого называли атомистами. Атомистическая теория была известна Аристотелю. Аристотель в своей «Физике» упоминает теорию атомистов, но не

принимает её. Если гелиоцентрическая система была принята учеными в течение 16-17 веков, то даже в самом начале 20 века такие крупные ученые как Мах и Оствальд полностью отрицали существование атомов.

На рубеже 19-20 веков количество сторонников атомистики не увеличивалось, а, наоборот, сокращалось. Для сторонников существования атомов наступали темные времена. Это, по словам родных и близких Людвигу Больцмана и согласно исследователям истории науки, усиливало депрессию, которая привела к самоубийству Больцмана в 1906 г. Больцман верил беззаветно и сделал очень много, для окончательной победы атомистики. По иронии судьбы не дожидаясь победы атомистической теории всего несколько лет. «Трагедия Больцмана было то, что он не дожидаясь славной победы своих идей. Он ушел из этого мира, когда решающая битва еще не завершилась, но победа в ней была так близка и так ощутима» [11, с. 179]. И вот как странно распоряжается судьба. Две с половиной тысячи лет ученые спорили, существуют ли атомы в природе или нет, одни видели доказательства существования атомов, другие категорически не их видели. И вдруг в течение буквально нескольких лет, с 1906 по 1911 годы абсолютно все ученые вдруг увидели бесспорные доказательства существования атомов. В 1908 г. Оствальд писал: «Изолирование и подсчет числа ионов в газе... а также совпадение законов броуновского движения с требованиями кинетической теории... дают теперь право самому осторожному ученому говорить об экспериментальном подтверждении атомистической теории вещества... Тем самым атомистическая гипотеза поднята на уровень научно обоснованной теории» [12, с. 530]. «Вот что говорил Э. Мах в 90-х годах XIX в.: Стефан Мейер, ассистент Больцмана, рассказывал: «Когда кто-нибудь из атомистов говорил об атомах, Э. Мах обычно прерывал его вопросом: а «Вы видели хоть один атом?» А вот, что Э. Мах говорит в 1911 г., по словам того же Мейера: Мах после демонстрации спинтарископа вместо привычных незначительных упрямых возражений скромно заявил: «Теперь я верю в существование атомов»» [12, с. 539]. Но, именно эти два ученых в самом конце 19 в и самом начале 20-го были самыми значимыми противниками атомистики, и вдруг такое прозрение. Да еще в течение нескольких лет.

«И то, что впервые лишь в годы смерти Болцмана созрело такое подтверждение атомистики, которое заставило замолчать всех сомневающихся и противников, есть трагическое стечение обстоятельств» [13, с. 150].

Этот феномен может показаться чудом, на самом деле никаких чудес нет.

Дело в том, что во всех разделах физики, которые активно бурно развивались в течение 17 -19 вв, а именно механики Ньютона, гидро- и аэромеханики, термо- и электродинамики, тем более в развитии астрономии, учение об атомном строении вещества не имеет практического смысла. Переход от бесконечно делимой, а значит однородной материи к дискретным атомам, не только не помогают развитию указанных разделов физики, а наоборот только усложняют решение задач в указанных разделах. Поэтому в физике, до самого начала 20 в. и господствовала теория строения вещества по Аристотелю, бесконечно делимая и непрерывная. Начало 20 века ознаменовалось появлением

нового раздела физики: Атомной физики. Развитие науки подошло к тому пределу, за которым, игнорировать существование атомов было уже нельзя.

В физику атомная теория вошла не по воле и хотению отдельных ученых, а потому, что развитие техники, в общем, и экспериментальной техники в частности, позволило проводить настолько тонкие эксперименты, что игнорировать атомы стало просто невозможно. Под давлением этих фактов, а в первую очередь, по необходимости признания новой парадигмы для поступательного движения научных знаний. Буквально за несколько лет от полного отрицания атомов ученые эволюционировали к полному признанию атомного строения материи. По остроумному выражению Пуанкаре, наука сбросила старую одежду и одела новую.

Два приведенных примера объединяет одно общее свойство, эти теории родились раньше своего времени. По независящим от авторов и сторонников теорий причинам, были бесполезны для практического использования в науке. Гелиоцентрическая система из-за недостаточного развития математики, атомистика из-за недостаточного развития экспериментальной техники, но обе эти теории не могли пройти *Experimentum crucis* и тем самым доказать со всей очевидностью свою истинность, и тем более доказать свою полезность на практике, хотя и удовлетворяли критериям и внутренней непротиворечивости, и адекватного отражения реальности. Истинными были объявлены совсем другие теории.

4. Принцип удобства использования на практике.

Этот принцип никак не может быть признан определяющим, тем не менее, он важен и зачастую является определяющим в выборе. Но не всегда, а только при условии наличия выбора. Такой выбор есть только в тех случаях, когда имеются две или больше научных теорий (гипотез), равноправных по трем указанным выше принципам. Т.е., внутренне непротиворечивые, адекватно отражающие часть реального мира (в пределах ограниченного охватом теории), при этом полезные для познания, опять-таки в ограниченных пределах. Может возникнуть вопрос, а как это могут существовать две альтернативные теории, и при этом обе и адекватно отражают реальность и обе полезны для познания? Теорий объясняющих «все на свете», адекватно отражающих, всех без исключения, бесчисленные проявления реальной природы не существует. Любая теория отражает ограниченный набор проявлений природы. Поэтому она истинна в ограниченных пределах науки. Так как разделов наук много, то бывает, что в разных разделах науки истинны различные альтернативные теории.

Вернемся к примерам, приведенным выше. Это гео- и гелиоцентрическая системы и атомистическая теория.

Ретик, ученик Коперника, часто цитировал тезис Аверроэса: «Астрономия Птолемея ничтожна в отношении существующего, но она удобна, чтобы вычислять то, чего не существует» [10, с. 19]. Так и сосуществовали две альтернативные теории строения мира. Одна была удобна для практических расчетов движения планет, а другая удобна для общепhilosophического познания мира. Хотя птолемеивская система противоречила и закону всемирного тяготения Ньютона и другим объективным законам природы, тем не менее, она прожила в

науке еще долго после признания гелиоцентрической теории Коперника. Только после основополагающих работ Гаусса, Эйлера и др. видных математиков, система расчетов по Птолемею были заменены на расчеты по гелиоцентрической системе. При всей ошибочности геоцентрической системы, тем не менее, система Птолемея, адекватно отражала реальные факты наблюдения за движением планет. Главное, более точно, чем гелиоцентрическая система Коперника. Геоцентрическая система была самосогласована, не содержала внутренних противоречий.

Другой пример – это атомистическая теория. В физике, даже в начале 20 в. сомневающихся в реальности атомов и прямых противников атомистики было много, а вот в химии атомистическая теория победила практически сразу, после возникновения химии как отдельной науки. Законы химического взаимодействия веществ невозможно понять без признания атомизма, поэтому большинство химиков стояли на твердых атомистических позициях. Вот и сосуществовали эти две теории, в химии – атомизм, в физике – непрерывный континуум.

Каждая из альтернатив существовали не сами по себе, а в силу их удобства, при использовании ради достижения определенных научных целей.

Критерий простоты и очевидности. О выборе по этому критерию стоит говорить только при условии существования альтернативных теорий, подходящих по остальным критериям. Если критерий удобства подходит для выбора теорий, удобных для различных областей науки (например физики и химии), то критерий простоты и очевидности подходит только для теорий, совпадающих полностью в области своей применимости.

В той же астрономии, планетные движения, в частности петли и возвратное движения планет объяснялись и с точки зрения геоцентрической системы и с точки зрения гелиоцентрической системы, но в гелиоцентрической системе объяснения были проще. Несмотря на плохие совпадения в расчетах гелиоцентрическая система не умирала.

Нельзя думать, что в физике не сталкивались с проявлениями атомизма. Ученые постоянно сталкивались с подобными проявлениями, и в теории газов, и в теории гальванических явлений, и при рассмотрении электризации диэлектриков и т.д. Нельзя полагать, что с точки зрения антиатомистов не было никаких объяснений указанных явлений, они были, эти явления противники объясняли все явления достаточно хорошо и логично. С точки зрения атомистической теории эти явления объясняются просто и коротко, а без гипотезы атомов, те же явления объясняются длинно, и путем достаточно сложных логических построений, с привлечением большого количества дополнительных постулатов.

Хотя большинство ученых физиков отрицали существования атомов, лагерь атомистов никогда не бывал пустым. Сторонниками атомистической теории были: Ломоносов, Ле Саж, Крёниг, Джоуль, Клаузиус, Максвелл, Гельмгольц, Дюбуа-Реймон и др. Некоторые ученые верили в атомистическую теорию не потому, что имели бесспорные доказательства, в этом случае, атомизм победил бы еще в 17 веке, а потому, что атомистические объяснения были проще и очевиднее, чем объяснения анти атомистов. История показала, что более простая теория оказалась ближе к истине, чем сложные.

Выводы.

16. Критерии выбора наилучшей теории на данном историческом отрезке могут быть сформулированы следующим образом:

- Принцип внутренней непротиворечивости и логичности.
- Принцип адекватного отражения реальности.
- Принцип полезности для научного познания и практического использования.
- Принцип удобства использования.
- Принцип простоты и очевидности начальных постулатов (аксиом) и простоты логических и математических построений теории.

17. Принцип очевидности начальных аксиом и постулатов стоит на последнем месте, потому, что степень достоверности теории в науке имеет подчиненное значение. Как пример, теории относительности Эйнштейна (СТО и ОТО). Несмотря на то, что начальные постулаты неочевидны, и на протяжении уже ста лет вызывают критику и споры, тем не менее, эти теории были приняты в науке, именно исходя из критерия полезности.

Список литературы

1. Юм Д. Трактат о человеческой природе, или Попытка применить основанный на опыте метод рассуждения к моральным предметам // Сочинения: В 2 т. Т. 1. М., 1966. С. 77–788.
2. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Сочинения: В 3-х т. Т. 1 / Под ред. И. С. Нарского. М.: Мысль, 1985. 623 с.
3. Кант И. Критика чистого разума. М.: Мысль, 1994. 591 с.
4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. М., 1985. 64 с.
5. Букин В.Р. Формирование научного мировоззрения. Л., 1983 32 с
6. Букин В.Р., Ерунов Б.А. На грани веры и неверия. Л., 1974. 164 с.
7. Козырева А.К. Природа веры // Уч. зап. ЛГПИ, Т. 365. Л., 1968; Козырева А.К. Вера и знание // Социальная психология и философия // Уч. зап. ЛГПИ, Т. 444, Вып. 1. Л., 1971.
8. Дубровский Д.И. Проблема идеального. Субъективная реальность. М.: Канон+, 2001, 368 с
9. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. - М. : Сов. Энциклопедия. 1983. 840 с.
10. Идельсон Н.И. Этюды по истории небесной механики. - М. : Наука. 1975. 496 с.
11. Полак Л.С. Людвиг Больцман. - М. : Наука. 1987. 206 с.
12. Больцман Л. Избранные труды. - М. : Наука. 1984. 590 с.
13. Зоммерфельд А. Пути познания в физике (сборник статей; ответственный редактор Я. А. Смородинский, составитель У. И. Франкфурт). - М. : Наука, 1973. 319 с.

Kochetkov Andrey Viktorovich ¹,

Fedotov Pyotr Viktorovich ²,

¹Permsky national research polytechnical university,

²ООО "Research Center of Technical Regulation"

ABOUT ARTICLES OF BELIEF IN THE NATURAL AND EXACT SCIENCES

Part 3

Abstract: This work continues a cycle of publications of authors about articles of belief in axiomatics of exact sciences. Authors as discussion show how similar revolutions were made, made and will be made by change of scientific belief on basis of change of basic axiomatics. The scientific community avoids use in scientific literature of concept of belief, not only because of objective difficulties of studying of a phenomenon of belief, is also subjective. Articles of belief in science play still large role, than it is considered to be still. Each science is based on initial postulates and axioms. Which aren't proved, and taken on trust, without proofs. If not to trust in initial postulates, no science can be.

Authors declare consideration of this problem from engineering point of view.

Keywords: physics, axiomatics, belief, exact sciences, philosophy, science

Кочетков Андрей Викторович ¹,

Федотов Петр Викторович ²,

¹Пермский национальный исследовательский
политехнический университет,

²ООО «Научно-исследовательский центр
технического регулирования»

О ДОГМАТАХ ВЕРЫ В ЕСТЕСТВЕННЫХ И ТОЧНЫХ НАУКАХ

Часть 3

Аннотация. Данная работа продолжает цикл публикаций авторов о догматах веры в аксиоматике точных наук. Авторы в порядке дискуссии показывают, как подобные революции совершались, совершаются и будут совершаться путем изменения научной веры на основе изменения базовой

аксиоматики. Научная общественность избегает использования в научной литературе понятия веры, не только из-за объективных трудностей изучения феномена веры, есть еще и субъективные. Догматы веры в науке играют еще большую роль, чем принято считать до сих пор. Каждая наука основана на начальных постулатах и аксиомах. Которые не доказываются, а принимаются на веру, без доказательств. Если не верить в начальные постулаты, то никакой науки быть не может.

Авторы заявляют рассмотрение этой проблемы с инженерной точки зрения.

Ключевые слова: физика, аксиоматика, вера, точные науки, философия, наука

Теории относительности Эйнштейна и более простые альтернативы

В качестве примера применения методологии в науке мы выбрали теории относительности Эйнштейна. Их две, первая – это Специальная Теория Относительности, выдвинутая в 1905 г., вторая - это Общая Теория Относительности, выдвинутая в 1916 г. Хотя их якобы объединяют слова в названии «теория относительности», на самом деле, это две различные теории, т.к. как каждая из них основывается на отдельном комплексе начальных постулатов.

Специальная теория относительности, СТО. Часто в современной литературе указывается, что Эйнштейн переосмыслил понятия «время» и «пространство».

За все время существования науки, ученые так и не выработали четкого определения времени. Многие философы указывали на нечеткость и невнятность определения понятия «время». Русский философ Вл. Соловьев писал: «ВРЕМЯ - как основное условие всякого конечного существования (следовательно, и нашего внутреннего и внешнего опыта и нашего дискурсивного мышления), время не допускает ни эмпирического объяснения происхождения, ни рационального определения его сущности. В первом отношении можно принять, как очевидную аксиому, следующее утверждение одного новейшего психолога: «несомненно, что форма времени существует с самого начала сознания; поэтому психологическое исследование времени имеет дело только с представлением времени и оценкой его». Что касается рациональных (рассудочных) определений времени, то они сводятся к более или менее замаскированным тавтологиям. Например, когда говорят, что время есть порядок явлений в их последовательности, то здесь, разумеется, конечно, не всякая последовательность (например, логическая), а именно только последовательность, феноменальная во времени, и определение оказывается явною тавтологией: время определяется временем. — Все философские объяснения времени, не представляющие пустого тождества, имеют метафизический характер» [1, с. 927].

В работах Эйнштейна и его последователей нет новых определений понятия «время», что означает, что по умолчанию в СТО используется классическое определение этого понятия. Но, в работах Эйнштейна есть много определений понятий «одновременность» и «течение времени». Если с одновременностью более-менее понятно, хотя и именно при определении

понятия «одновременности» появляется новый постулат о постоянстве скорости света в вакууме. Причем постулат об абсолютности c , является зеркальным отражением замены интуитивного понятия «одновременность» в классической физике, в которой одновременность полагалась исходя из постулата единого времени во всем пространстве. Заменяя постулат «одновременности» на новый постулат СТО, «одновременность» понимается как совпадение момента времени (в точке наблюдения) прихода сигналов от удаленных источников в которых происходят два события.

Возьмем два источника света на Земле A и B , равноотстоящих от точки наблюдения.

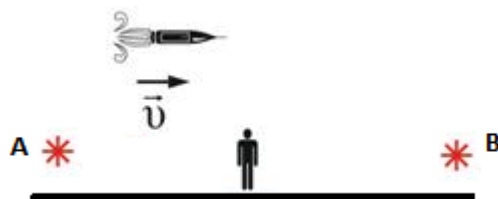


Рис. 1

Если свет встретится на середине AB , то вспышки для человека, находящегося на Земле, будут одновременны. Но со стороны пролетающих мимо космонавтов со скоростью u вспышки не будут казаться одновременными, т.к. $c = \text{const}$.

Второй постулат, который заменяется в СТО – это понятие «течение времени». В классической физике было принято интуитивное понятие одновременности, на основе понятия общего времени вселенной, т.е. считалось, что время в любой точке вселенной одинаково. В СТО предложено другое определение, что течение времени в каждой точке может быть разным, это определение ввел в науку Лоренц, в виде постулата «местное время». Посмотрим, как в СТО определяется течение местного времени.

Возьмем неподвижного наблюдателя, у которого имеется источник периодических световых импульсов, например один импульс в секунду. И пролетающую мимо наблюдателя ракету, на которой также установлен точно такой же источник, настроенный на точно такой же промежуток времени.



Рис. 2

Наблюдатель принимает импульсы от удаленного источника и сравнивает моменты прихода импульсов от удаленного источника с сигналами своего источника. Если длительность прихода импульсов рассогласована, то наблюдатель делает вывод, что течение времени в ракете изменилось. Время в ракете ускорилось или замедлилось, в зависимости от знака рассогласования периодов импульсов.

Проверить объективность и подтвердить путем прямых экспериментов предложенных постулатов СТО не представляется возможным. Поэтому любые постулаты, принимаемые на веру, без доказательств, являются не объективной реальностью, а догматами веры. Если старые постулаты классической физики также принимались без доказательств, то замена одних бездоказательных постулатов на другие, столь же бездоказательные, есть никак не переосмысление, а простая замена одних догматов веры на другие догматы веры.

Посмотрим внимательно на постулаты СТО. Главное в них то, что события происходят в одной точке пространства, а суждение о моменте времени в которое произошло данное событие, делает «наблюдатель», который находится совсем в другой точке пространства. Понятие одновременности и длительность промежутков времени отдается на откуп «наблюдателю». Если наблюдатель находится в одной точке пространства, то его суждения о «времени» будет одним, а если тот же наблюдатель расположен в другой точке пространства, то суждения о тех же самых событиях будут совсем другими. В СТО это называется «относительность определения времени», но явно видно, что в данном случае речь идет не об объективной одновременности, а об ощущениях одновременности субъектом под названием «наблюдатель».

Необходимо отметить, что ввести в физику субъективизм пробовали и раньше, до СТО Эйнштейна¹. Позитивизм Конте признавал, что в науке познаваемы только «явления». «Этот основной для позитивизма термин употребляется в двух совершенно различных смыслах. 1) Под явлением понимается то, что дано или происходит в сознании субъекта. Согласно этому положению, что «мы познаем только явления», означает, что предметом нашего знания и изучения могут быть только состояния и изменения нашего собственного сознания, в силу чего и весь так называемый «внешний мир» должен быть признан лишь фактом *чисто психологическим*, и сама материя – только мыслимой *возможностью ощущения*. 2) В другом смысле, под «явлением» понимается продукт взаимодействия между внешними вещами и нашим субъектом» [4, с. 133].

Особенно ярко влияние позитивизма в физике проявилось в работах Маха, учение, которое он развивал, называли неопозитивизм, или махизм.

«Махизм - Субъективно-идеалистическое направление в философии конца XIX - начала XX в., основанное Э. Махом и Р. Авенариусом, отрицающее объективное существование материального мира и рассматривающее вещи как комплексы ощущений индивидуума, как явления его сознания; эмпириокритицизм» [2].

«Хотя основные теоретические положения махизма разработаны почти одновременно и независимо друг от друга Махом и Авенариусом, широкое распространение махизма связано с деятельностью Маха. Это объясняется тем, что философские и методологические работы Маха возникли в качестве непосредственной реакции на кризис классической механистической физики; Мах выступил с претензией объяснить этот кризис философских позиций

¹ Течение философской мысли, в которой признается главным не объективная реальность, а отражение реальности в сознании субъекта называется «позитивизмом» (прим. авт.)

естествознания и предложить методологическую программу выхода из него» [3, с. 371].

«Двумя основными методологическими требованиями науки Мах считает: 1) экономию мышления; 2) идеал «чисто описательной» науки» [3, с. 372].

«Свой критический анализ ньютоновских понятий массы, абсолютного пространства Мах связывает с филос. тезисом о мнимости понятия субстанции, вещи, о мнимости проблемы отношения субстанции и ее свойств. Свое методологическое требование о необходимости определения понятий через наблюдаемые данные Мах доводит до выделения основных "элементов", к-рые непосредственно, чувственно даны и лежат в основе всего познания, будучи нек-рым пределом разложения эмпирич. опыта» [3, с. 372].

Мах исходит из тезиса, что объективные основы мира недоступны для исследования наукой, а доступны только «эмпирические ощущения явлений». Отсюда следует, что настоящей основой науки может стать только описание эмпирических фактов и их связей, но никак не описание основополагающих понятий объективной реальности, которые не могут быть определены на опыте и в экспериментах, а только выводятся логически. Отсюда еще одно название данной философии – эмпириокритицизм.

Отсюда следует, что всякие попытки обосновать то, что лежит за пределами эмпирики, материалистические основы науки, как понятия пространства, времени, массы и т.д., являются излишними в науке, и даже паразитическими, и поэтому должны быть исключены. Наука должна быть чисто описательной, причем описывать она должна только эмпирические факты и их взаимоотношения.

Молодой Эйнштейн, как и многие физики его поколения, был под сильным впечатлением философских работ Маха, поэтому его специальная теория относительности носит явные черты махизма. «Одной из величайших заслуг Эйнштейна в решении этих вопросов было то, что он обошел проблему структуры материи и направил свое внимание на теорию измерения. Вместо предположения о существовании реальных, то есть структурных изменений в длинах и длительностях, которые вызываются движением, теория Эйнштейна занимается только кажущимися изменениями» [4, с. 291]. Хотя Эйнштейн в молодости находился под большим влиянием философии Маха, в последствии он значительно отошел от махизма. «Этот «принцип Маха», как его называл Эйнштейн, был использован не только для критики классич. физики, но и для построения новой физики, как Эйнштейном, так и другими крупными физиками 20 в., хотя уже в работах самого Эйнштейна была обнаружена ограниченность, неуниверсальность этого «принципа». Эйнштейн в последние годы жизни допускал существование таких физич. явлений, для к-рых «принцип Маха» теряет смысл» [3, с. 373].

Основной заслугой СТО Эйнштейна считается, что своей работой Эйнштейн навсегда отбросил понятие «эфира» из физики, но вот что пишет Эйнштейн позднее: «... мы не можем в теоретической физике обойтись без эфира, т. е. континуума, наделенного физическими свойствами, ибо общая теория относительности, основных идей которой физики, вероятно, будут

придерживаться всегда, исключает непосредственное дальноедействие; каждая же теория близкогодействия предполагает наличие непрерывных полей, а следовательно, существование «эфира» [5, с. 160].

Эйнштейн сам дезавуировал главное «достижение» СТО. Эти слова написаны в 1924 г., т.е. 90 лет назад, и почти через 20 лет после выхода в свет статьи положившей начало СТО. Хотя прошло уже 90 лет, но СТО стоит непоколебимо, хотя споры вокруг неё не утихают. СТО явно основывается на теории неопозитивизма или махизма. Махизм, несмотря на безусловное влияние на умы на рубеже 19–20 веков не стала ведущей научной доктриной, т.е. так и не была признана в науке. Но, СТО, хотя и основывается на этой философии, была признана учеными и до сих пор является официально признанной научной теорией. СТО Эйнштейна не разделила судьбу философии Маха, потому, что она отвечала практическим потребностям науки.

В своей первой и основополагающей работе по СТО А. Эйнштейн писал «Известно, что электродинамика Максвелла в современном ее виде приводит в применении к движущимся телам к асимметрии, которая несвойственна, по-видимому, самим явлениям» [6, с. 7]. Далее Эйнштейн приводит несколько примеров подобной «асимметрии» и продолжает «Примеры подобного рода, как и неудавшиеся попытки обнаружить движение Земли относительно «светоносной среды», ведут к предположению, что не только в механике, но и в электродинамике никакие свойства явлений не соответствуют понятию абсолютного покоя. Это предположение (содержание которого в дальнейшем будет называться «принципом относительности») мы намерены превратить в предпосылку и сделать, кроме того, добавочное допущение, находящееся с первым лишь в кажущемся противоречии, а именно, что свет в пустоте всегда распространяется с определенной скоростью V , не зависящей от состояния движения излучающего тела» [6, с. 7].

Здесь Эйнштейн ясно говорит, что для разрешения парадоксов возникающих в классической электродинамике Максвелла, необходимо сменить некоторые начальные постулаты, на которых основана классическая электродинамика Максвелла, и заменить их, на новые. Далее следует вывод «Эти две предпосылки достаточны для того, чтобы, положив в основу теорию Максвелла для покоящихся тел, построить простую, свободную от противоречий электродинамику движущихся тел. Развиваемая теория основывается, как и всякая другая электродинамика, на кинематике твердого тела, так как суждения всякой теории касаются соотношений между твердыми телами (координатными системами), часами и электромагнитными процессами. Недостаточное понимание этого обстоятельства является корнем тех трудностей, преодолеть которые приходится теперь электродинамике движущихся тел» [6, с. 8].

Трудности теории Максвелла в неправильных (с точки зрения Эйнштейна) предпосылках, на которых основывается теория электродинамики.

С учетом разработанной усилиями Эйнштейна и его последователями специальной теории относительности удалось снять те трудности, которые стояли перед теории Максвелла. В этом, а не в каких-то моральных или политических мотивах (как это часто стараются представить недобросовестные критики СТО)

кроется ответ на вопрос, почему, несмотря на всю критику, которая началась сразу после появления СТО и не прекращается до настоящего времени, все-таки СТО выстояла и продолжает твердо стоять до сих пор.

Авторы пришли к выводам, что необходимо не просто подвергать критике СТО, а искать адекватную замену теории электродинамики Максвелла, сохраняя все неоспоримые достоинства, но удалив имеющиеся недостатки, для покрытия которых и была призвана в науку СТО.

Начали авторы все-таки с критики парадоксов СТО, которые еще не были рассмотрены в литературе, а также раскрытии сущности и оснований, также умалчиваемых в научно-педагогической литературе.

Основной упор сделан на, то что, теорию СТО можно строить не только на постулате постоянства скорости света, но и на постулате скорости звука. Об этом говорил и сам Эйнштейн » [6, с. 148], но авторы не просто сообщили о такой возможности, а построили звуковую СТО [7] и показали, что результаты ЗСТО не только парадоксальны, как и СТО Эйнштейна, но поддаются экспериментальной проверке, в отличие от «световой» СТО Эйнштейна. В статье приведен пример расчета «эффекта близнецов», на примере полета из Владивостока в Москву и обратно на дозвуковом самолете, со скоростью 0,999999 скорости звука в воздухе, что составляет «всего» 1192 км/ч, скорость вполне достижимая в наше время, когда некоторые самолеты летают со скоростями выше скорости звука. Такой полет из Владивостока в Москву, согласно ЗСТО по часам неподвижного наблюдателя займет....952 года.

Авторы не только утверждают, что можно построить СТО на постулате абсолютности скорости звука, но и доказывают это, не только в упомянутой статье, но и в другой, посвященной доказательству существования поперечного эффекта Доплера, не только для света, но и для звука [8].

Показав неприемлимость СТО для объективного описания природы, авторы переходят к постулатам классической теории Максвелла и в последующих статьях показывают, что причины всех несуразностей в электродинамике - это постулат существования «магнитного поля» и постулат ЭМ-волн, как существование некоей субстанции из электрического и магнитного полей.

В статье «Единые уравнения электромагнитного поля» [9] авторы доказывают, что постулат существования «магнитное поля» не является необходимым для классической электродинамики. В действительности наблюдается не самом магнитное поле, а проявления «магнитных эффектов», которые вполне логично можно объяснить эффектом запаздывания «сигналов взаимодействия».

Здесь необходимо вернуться к теории СТО Эйнштейна. Достоинством СТО явилось то, что вместо расчета взаимодействия в электродинамике Эйнштейн предложил не расчеты взаимодействия исходя из действительных положений взаимодействующих частиц в каждый момент времени, а положений актуальных для взаимодействия. Если исходить из постулата, что информация о положении взаимодействующих тел доходит не мгновенно (именно этот постулат в неявном виде используется в механической классической физике Ньютона), а спустя некоторое время с «запаздыванием», то тела будут взаимодействовать на

взаимное положение не объективное, а «субъективное», кажущееся [9]. Но, постулаты СТО предложенные Эйнштейном (в частности постулат одновременности) при этом не обязательны, достаточно признать эффект запаздывания взаимодействия. При этом постулаты определения понятия «время» и «одновременность», останутся теми, что приняты в классической физике. Понятие «местного времени» введенным в науку Лоренцом и подхваченное Эйнштейном, оказывается не противоречащим классической физике. А именно, «местное время» - это временной промежуток необходимый для достижения «сигналов» о перемещении одного тела до другого тела взаимодействующего с первым.

При такой постановке вопросов, нет никакой необходимости в теориях субъективного времени, которое может субъективно замедляться, или чем-либо отличаться от «всемирного времени», принятого в классической физике. Вместе с постулатами «времени» снимается и необходимость постулатов «сокращения длин», т.к. последний постулат призван единственно устранить перекосы вызванные постулатом «относительности времени». Так снимаются все парадоксы, присущие СТО Эйнштейна.

В следующей статье [10] авторы показывают, что исходя из действительных, а не теоретических построений, следует, что ЭМ-излучение наступает не тогда, когда заряженное тело движется ускоренно, а тогда, когда в системе заряженных тел высвобождается энергия. Это очевидное предположение имеет вывод, что не будет излучения в случае любого ускоренного движения заряженного тела, если в процессе движения энергия тела не изменяется. Легко видеть, что все эксперименты, проведенные в конце 19 в. и в течение всего 20 в., для проверки теории эфира и подтверждение СТО проводились таким образом, что заряженное тело двигалось ускоренно относительно эфира, но энергия тела при этом оказывалась постоянной на протяжении всего эксперимента. Согласно теории Максвелла тело должно было излучать ЭМ-волны, но все эксперименты этого не подтвердили. Согласно постулату предложенного авторами если энергия тела при этом неизменна, то излучения не будет, что и подтверждено экспериментально.

Общая теория относительности, ОТО.

«Ни одно открытие, сделанное за последние 50 лет, не внесло столько принципиально нового в развитие наших представлений о природе пространства, времени и тяготения, как открытие геометрической природы гравитации, сделанное Эйнштейном» [11]. «Эйнштейн был создателем *слец.* и общей теории относительности, квантовой теории света. Теоретич. исследования Э. в различных областях физики имели огромное философско-методологич. значение. Его идеи послужили основой для выработки новой, материалистич. картины мира, исходящей из органической связи пространства и времени с материей и её движением» [12].

При ближайшем рассмотрении все оказывается не таким радужным. Настоящий анализ понятия «Пространство» мы находим в работах Вл. Соловьева: «ПРОСТРАНСТВО - (филос.) — для правильного объяснения П. необходимо, прежде всего, отчетливо различить в нем чистый факт — то, что

дано в самом существовании П. как такового и не может подлежать сомнению, — от тех суждений об этом факте, которые выражают его гносеологическую и метафизическую оценку.

I. Самый факт П., или то, что в нем дается, заключает, несомненно, две стороны; первая состоит в известном образе или представлении протяженности (зрительно-осязательном для зрячих, только осязательном для слепорожденных), причем этот образ, сохраняя свое единство в целом, разлагается по частям в нашем воззрении на определенные измеримые очертания и расстояния внешних предметов как тел геометрических. От этой формальной или геометрической стороны П. *ipso facto* различается реальная или механическая его сторона, состоящая в вещественной раздельности или разъединенности ("внебытии") всего существующего, в силу которой для реального сближения и теснейшего взаимодействия или соотношения двух отдаленных в П. существ необходимо употребить определенное количество внутренних усилий и внешних движений, прямых и косвенных, единичных и собирательных, в зависимости от данного расстояния и других механических условий.

II. Что касается до теоретического толкования реального факта, то оно менялось сообразно различным точкам зрения, выступавшим в истории философии, причем несогласие между различными теориями П. происходило отчасти **от недостаточно ясного разграничения между реально-механическим и формально-геометрическим элементами П.**; т. е. между фактом телесной непроницаемости и представлением протяженности с ее измеряемыми образами» [1, с. 1203].

В статье «Анализ понятия «пространство» в общей теории относительности» [13] авторы показывают, что при разработке теории геометродинамики Эйнштейн не приводит принципиально новых определений пространства, а заменяет постулаты реально-механического пространства, формальными определениями математических пространств.

Рассказ об ОТО Эйнштейна будет явно неполным, если остановится только на замене начальных постулатов теории тяготения.

Во-первых, необходимо отметить, что смысл замены постулатов с реальных на математические, с одной стороны чисто формальная, т.е. введение искривленных координат неевклидова, совершенно аналогично введению эквипотенциальных координат в евклидовом пространстве, именно поэтому уравнения гравитации в ОТО имеют максимально простой вид. Введение неевклидовых координат позволило применять для решения задач теории гравитации такой раздел математики, как тензорный анализ неевклидовых пространств.

Значение перехода от механики Ньютона в теории гравитации на общую теорию относительности на самом деле глубже, чем простая замена координат евклидовых на неевклидовы. Проблема закона всемирного тяготения в астродинамике в том, что закон Ньютона является только первым приближением к реальным движениям небесных тел. Эта проблема известна давно, когда Кеплер в 1609 г. опубликовал свои знаменитые законы в книге «Новая астрономия», согласно которым планеты движутся вокруг Солнца по эллиптическим орбитам,

это на самом деле, не было простой и гениальной теорией, которая позволила астрономам просто решать основную задачу астрономии: предвычисление параметров орбит планет видимых с Земли. Во-первых, планеты движутся по эллипсам только при условии, что эта планета одна единственная, и при этом вокруг одного притягивающего неподвижного центра. Т.е., законы Кеплера в «чистом виде», позволяют решать задачу только при условии, что планета одна и Солнце абсолютно неподвижно. Поэтому развитие астродинамики не остановилось на формулировке законов Кеплера, а продолжилось дальше.

Первоначально, развитие методов небесной механики шло по направлению решения задачи Кеплера для многих тел. Без преувеличения можно сказать, что этой задачей, в той или иной степени, занимались все астрономы, физики и математики. Было разработано много различных методов приближенного решения этой задачи, потому, что точное аналитическое решение, как показали Брунс и Пуанкаре нельзя выразить через алгебраические или через однозначные трансцендентные функции координат и скоростей [14].

Проблема оказалась еще глубже. «В 1750 г. петербургская академия объявила следующую тему для очередной премии: «Показать, согласны ли все неравенства, которые наблюдаются в движении Луны, с ньютоновской теорией, и какой должна быть истинная теория всех этих неравенств, чтобы по ней можно было со всей точностью определять место Луны на любое время» [15, с. 205]. Такая постановка вопроса не была случайной или надуманной «Как раз в те годы (1747-1748) три великих математика – Клеро, Эйлер и Даламбер – высказали свои сомнения в отношении достаточности закона всемирного тяготения для объяснения всех особенностей движения Луны и планет» [15, с. 205].

Все дело в том, что самые изощренные вычисления опираясь исключительно на законе всемирного тяготения приводили к ошибкам и неточностям. Это проявлялось в расчетах орбиты Луны и Меркурия. В 1859 г. Леверье объявил об открытии аномального смещения перигелия Меркурия, аномалия заключалась в том, что были расхождения наблюдаемых движений Меркурия и теоретических расчетов согласно ньютоновскому закону тяготения. «Леверье обнаружил, что смещение перигелия Меркурия больше величины, определяемой учетом суммарного гравитационного влияния всех известных планет» [16, с. 9]. «В тоже время над проблемой смещения перигелия вместе с многочисленными астрономами работали и некоторые физики, пытавшиеся выяснить, нельзя ли объяснить смещение с помощью измененного закона тяготения Ньютона. Этим занимались различные ученые, начиная с В. Вебера и кончая В. Ритцем» [16, с. 8].

Несмотря на то, что этой проблемой занимались многие, удача улыбнулась только Эйнштейну. «В 1915 г. Эйнштейн опубликовал свою знаменитую общую теорию относительности. Он с триумфом объяснил все найденные Леверье и Ньютоном аномалии движения перигелиев как следствие своей теории» [16, с. 8].

Революционное значение ОТО Эйнштейна состояло не в замене постулатов пространства и времени, а в изменении закона тяготения Ньютона. В науке иногда используется пропагандистский трюк, когда для продвижения новой теории ей приписываются некоторые качества, не присущие ей изначально, или

выпячиваются некоторые стороны, в чисто пропагандистских целях. Так и с общей теорией относительности, замена механической динамики Ньютона на геометродинамику Эйнштейна, хотя и присущи ОТО, но не являются определяющими для практики. Такая замена означает только одно – это всего лишь введение эквипотенциальных координат. Внесение изменений и дополнений во всемирный закон тяготения Ньютона – это был и остается поистине революционным шагом в науке. В статье «Общая теория относительности и параметрический постньютоновский формализм» [17] авторы показывают, что действительное значение ОТО в изменениях закона всемирного тяготения, но не в переходе к «искривлению пространства».

В статье «Анализ понятия «пространство» в общей теории относительности» [13] авторы разбирают и другие, альтернативные, теории гравитации, в частности, теория Хевисайда-Ефименко. Суть последней теории в том, что существует гравимагнитное поле, полный аналог магнитного поля в электродинамике. Из этого следует, что теория гравитации должна быть построена совершенно аналогично электродинамике Максвелла, в т.ч. и то, что гравитация должна подчиняться уравнениям Максвелла. В статье «Единые уравнения электромагнитного и гравитационного поля» [10] авторы доказывают, что если признать, что гравитационное поле аналогично электромагнитному полю распространяется не мгновенно, а с конечной скоростью, то этого достаточно, чтобы уравнения гравитации соответствовали уравнениям электродинамики (уравнениям Максвелла), но с учетом двух факторов, во-первых, уравнения Максвелла должны быть модернизированы, в соответствии с предложениями авторов статей, во-вторых, скорость гравитации вовсе не обязательно должна быть равна скорости света. Хотя это и возможно, но все-таки, по мнению авторов, в уравнения гравитации (аналогичные уравнениям Максвелла) должна входить новая постоянная «скорость гравитации».

По теориям относительности Эйнштейна можно сделать вывод, что на самом деле, СТО и ОТО Эйнштейна не означает «новой физики». Все постулаты Эйнштейна не являются чем-то принципиально новым в физике, и в том или ином виде уже высказывались предшественниками. Более того, внедрение неочевидных постулатов Эйнштейна не единственный путь решения тех задач, которые эти теории призваны решать. Есть более легкие пути решения, не требующие пересмотра всех привычных аксиом физики, и не требующие насилия над разумом.

Выводы.

1. Исходя из анализа теорий относительности Эйнштейна (СТО и ОТО) следует, что в качестве истинных теорий они была принята не потому, что были единственными, а исходя только из принципа полезности. Они были единственными (в начале XX в.) теориями, которые могли объяснить весь комплекс имеющихся в то время опытных и экспериментальных фактов.

2. Никакого переосмысления понятий пространства и времени в теориях относительности Эйнштейна не было. Была только замена догматов с объективных, главенствующих в науке до начала XX в., на субъективные. Теории

относительности, в первую очередь СТО построены на принципах субъективизма Маха. Так понятие «время» было заменено на понятие «промежуток времени». Вместо объективных показателей времени было введено субъективное измерение промежутка времени «наблюдателем». Удлиняться и сокращаться может не «время», а промежуток времени между двумя явлениями («событиями») измеренным «наблюдателем» в собственной СО.

3. В ОТО также не было сделано никакого переосмысления понятия «пространства», а было простая замена понятия «физического пространства» на абстрактное понятие «математического пространства». Искривляться, сжиматься и растягиваться может не реальное «физическое пространство», какместилище реальных объектов, а математическое «векторное пространство».

4. Основные преимущества СТО и ОТО только в «полезности». Так СТО устранила явные противоречия электродинамики Максвелла для движущихся электрических и магнитных полей. ОТО смогла «объяснить» эффект смещения перигелиев планет, который не может объяснить теория гравитации Ньютона. Только исходя из этих «преимуществ» теории относительности СТО и ОТО и были приняты в науке.

5. На основе глубокого анализа проблем авторы предложили альтернативные теории. Вместо специальной теории относительности Эйнштейна предлагается модернизация электродинамики Максвелла. Причина несуразностей электродинамики в современном виде, по мнению авторов, в том, что не учитывается эффект Доплера для электрического поля при движениях зарядов. Введение данного эффекта в электродинамику позволит без несуразностей типа «сокращения и удлинения времени» объяснить все наблюдаемые факты.

6. В ОТО необходимо четко различать понятия «физического пространства» и «математического пространства». В этом случае не будет несуразностей с «искривлением пространства», а будет четкое понимание, что введение «искривленного пространства» - не что иное, как введение искривленных координат в физическом пространстве. Для объяснения же смещения перигелия планет необходимо модернизировать теорию гравитации Ньютона, что собственно и делается в теориях постньютоновского формализма, а не вводить искусственные параметры, типа гравитационного радиуса и т.д.

7. Предложенные модернизации теорий электродинамики и гравитации в состоянии объяснить все имеющиеся опытные и экспериментальные данные, и поэтому по критерию «полезности» не уступают теориям Эйнштейна. В то же время постулаты, лежащие в основе предложенных модернизаций не вызывают споров по критериям «очевидности» и «простоты описания», поэтому, в отличие от теорий Эйнштейна удовлетворяют всем критериям «выбора научных теорий», в отличие от теорий Эйнштейна, которые удовлетворяют только четырем критериям из пяти.

Список литературы

1. Соловьев Вл. Собрание сочинений в 2-х томах. т. 2. Электронное издание от Oсеandream, 1401 с.
2. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. - М. : Русский язык, 2000.
3. Философская энциклопедия. Т.3. Коммунизм - Наука / под ред. Ф.В. Константинова. - М. : Советская энциклопедия, 1964. 584 с.
4. Уитроу Дж. Естественная философия времени: Пер. с англ. / Общ. ред. М. Э. Омеляновского. Изд. 2-е, стереотипное. - М. : Едиториал УРСС, 2003. 400 с.
5. Эйнштейн А. Собрание научных трудов в 4-х томах. т. 2. - М. : Наука. 1966. 780 с.
6. Эйнштейн А. Собрание научных трудов в 4-х томах. т.1. - М. : Наука.1965. 701 с.
7. Кочетков А.В., Федотов П.В. Специальная теория относительности А. Эйнштейна: комментарии и сомнения // Пространство и Время. 2013. № 1 (11). С. 49-57.
8. Кочетков А.В., Федотов П.В. Новое в эффекте Доплера: принцип зеркальности и общие уравнения // Интернет-журнал Науковедение. 2012, № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа:
9. http://naukovedenie.ru_47ТВН412.
10. Кочетков А.В., Федотов П.В. Единые уравнения электромагнитного поля // Пространство и Время. 2013. № 3 (13). С. 66-71.
11. Кочетков А.В., Федотов П.В. Единые уравнения электромагнитного и гравитационного поля // Пространство и Время. 2014. № 1 (14). С. 62-73.
12. Уиллер Дж. А. Предвидение Эйнштейна. - М. : Мир. 1970. 112 с.
13. Философский энциклопедический словарь/ Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. - М. : Сов. Энциклопедия. 1983. 840 с.
14. Кочетков А.В., Федотов П.В. Анализ понятия «пространство» в общей теории относительности // Пространство и Время. 2012. № 4 (10). С. 42-49.
15. Маркеев А. П. Задача трёх тел и её точные решения // Соросовский образовательный журнал. - 1999. - № 9.
16. Идельсон Н.И. Этюды по истории небесной механики. - М. : Наука. 1975. 496 с.
17. Роузвер Н.Т. Перигелий Меркурия от Лаверьё до Эйнштейна. - М. : Мир. 1985. 246 с.
18. Кочетков А.В., Федотов П.В. Общая теория относительности и параметрический постньютоновский формализм // Интернет-журнал Науковедение. 2012, № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://naukovedenie.ru_45tvn313.

Berezina Anna,
*Senior Lecturer of philosophy,
The Ural State Forest Engineering
University (USFEU), Ekaterinburg,*

The process of the leveling of values as the reason for the weakening of ethnic identity

Abstract: This article is devoted to the problem for the development, establishment, progress and survival of ethnic cultures.

Keywords: ethnic cultures, the exchange, the values accepted, the social needs, Mari ethnic group.

The problem for the development, establishment, progress and survival of ethnic cultures, in our opinion, is related to the analysis of such philosophical categories as the exchange, the sacrifices made, the values accepted and the social needs of the people involved. By not establishing the meaning and significance of the above categories it becomes difficult to understand and assess the condition of particular ethnic and cultural fields in today's fast globalizing world.

Without going deeply into the enumerations of ideas and criticisms of the existing theories of ethnic cultures, focus will be placed on definitions where the culture is characterized as a way of transferring skills as well as methods of the development of the environment and means of communication from one generation to another. The structure of the functional (operating, working; active) and constantly updated rules, norms and ways of communication of ethnic groups and their methods of developing their environment. Ethnic Culture does not occur overnight, its formation is associated with the loss of the animal instincts that govern the community life of animals and development of new adaptive tools by humans. One cannot agree with A. Maslow, who noted that it is "... on top of the evolutionary ladder, losing one by one all the animal instincts, that we find a culture as an instrument of adaptation".

"Culture is itself an instrument of adaptation, and one of its main functions is to create conditions under which the individual is less and less likely to experience extreme physiological urges". That is, culture is in a sense, the means of the formation and survival of self-ethnicity.

The central core of the understanding of an ethnoculture is an understanding of values which have been sufficiently developed in the Russian and foreign philosophical schools.

The main content and characteristics of a particular ethnic group requires an understanding and acceptance of certain values. Values are a necessary prerequisite for the existence of social relationships within the ethnic group. Values are determined

by the needs and interests of the ethnic group, experienced from the moment of its existence.

At the dawn of human society was not possible to structure the emerging values as separate material and spiritual values: every spiritual value was, in the representation of individuals, the equivalent of material and therefore material value was also spiritual (because thinking at this stage was syncretic.)

And with that statement is quite possible to correlate the approval of M.G. Zelentsova that "the structure and content of spiritual values is the result of human interaction with the world around him"[1].

Thus, the formation of values does not occur in an abstract world, detached from the immediate needs of society. The formation of ethnic cultural values are not simply based on a combination of the desires and aspirations of the individuals of this ethnic group, it is determined by the needs that arise in their interaction with the environment. Formation of values is determined by the nature of society, i.e. due to biological, social and environmental conditions in the of formation of a particular ethnic group.

"Values are not transcendent, but preeminent in man and culture in general. That is why they have real power and are able to determine the human activities and the development of social systems, and play a significant role in resolving the crises of civilization"[1]. Only through the understanding of the ethnic and cultural values of a man will space and time for the rhythm of his life (his nation) be established.

The influence of the emerging need for the formation of values is not direct, but is the result of the ongoing process of social interaction (and / or offering), which is not voluntary, but forced by the continued re-creation of individuals, nature and society, without which their continued existence is impossible. The exchange process is structured in accordance with the needs that arise in individuals. Here, as we see it, it is possible to correlate this structure with a pyramid - A. Maslow.

"The exchange" and "offering" often occurs in the form of "gift." This subject is quite fully elaborated in the works of Marcel Mauss (Marcel Mauss. *Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*) He has noticed quite accurately: "totality of the rights and obligations to consume and to reimburse contains in itself all the relevant responsibilities of giving and taking"[2]. And further: "The gift, therefore, is both a factor that is given and received"[3].

During each of the sacrifices made, at each level, the society keeps a most valuable entity, without which, its existence is not possible as an integral ethnic data in geographical, social and psychological conditions.

This value can manifest itself in sacrifice to the gods in the sharing of its consumption. It is this core value that characterizes the mentality of this ethnic group, it is from this as from a rod, and upon it are based the behavioral worldviews of ethnic groups. The loss of this value leads to the degradation of ethnicity, its instability, and consequently to the degradation of individuals and the instability of their social characteristics. These values are reflected throughout the world, a mental picture of the world in mythology. A picture of the world is an important component of the collective

consciousness. This picture of the world acts as a genetic memory, and it also provides the program for the moral orientation of man in the social sphere.

Consider the example of this theory in the formation and development of one Finno-Ugric ethnic group living today in foothills and the Urals themselves: This is the Mari which we are studying at the moment.

Ethnonym Mari (marij, mare) was originally used to mean "man", which has survived to this day [4] and as presented in the names of small territorial groups "Vytlya Mari" (Maris, who settled on the river. Vetluga) [5], the word is borrowed from the Iranian language [6]. The question of the identity of its constituent ethnic groups still stands. Until now, the questions are quite controversial ethno genesis [7].

At the heart of the ancient Mari ethnic group is a later Ananyinsky substrata. Thus, the addition to the bases of the ancient Mari nation began in the XII - XI centuries BC. The Mari culture of the Middle Ages was an intermediary phase for the Permian Volga and Finns. According to researchers, Mari based mythology is the absolute identification of the material and the ideal of being and consciousness [8].

Pantheistic Mari paganism has the notion of a deity. The world around and man himself are part of a single god. The person is responsible not only for himself, but for all that surrounds him. The world view of the Mari people is of a nature composed of spirits. They are beings who are responsible for the harmonious development of relations between man and nature. Religious rites, including sacrifice, are devoted to this worship, they put the stamp on the management of hunting, gathering berries and wood for the winter stock. A Mari never takes for himself more than is necessary. He always feels the obligation to return what he has taken from nature.

And then again, according to Marcel Mauss, "A gift is returned in this life and in the next. Here it automatically generates the same thing: for the giver it is not lost, it is reproduced, and returned with an addition. Land, which you have given, produces fruit for others, it increases your profits in this and other worlds, and in future generations"[9].

These representations are included in the picture of the world and reflect all previous and actual existing social and historical socio-cultural experience. Religion, fairy tales and legends reflecting socio-cultural values, are expressions of the cultural and national identity of the people, which is unique and dependent on the existing geographical, social, biological and psychological conditions.

Ural Maris always lived in the neighborhood of the Turkic peoples. Their peaceful neighbourhoods were subject to armed raids from nomadic Bashkirs, who were always triumphant over the scattered Mari settlements.

Salvation was only found in fleeing. Therefore, the Mari did not build permanent homes, the main value for them was the community as a family. The community was the most important value, and protection could be found only from the forest spirits, which they appeased by offering sacrifices as a gift.

For example, we present two tales of the Mari and Russian peoples on the same type of scenario, but with diametrically opposite approaches to solving the question of the values: "Hare's house" and "Bast hut".

The Russian folk tale speaks of home, place of residence (and later the motherland, for which you sacrifice not only your life, but also that of the people), the Mari motherhouse is abandoned in order to preserve the lifestyle, not as a separate being, but as a symbol of the life of the whole family.

Thus, the ancestral links of the Mari becomes the center of their value outlook. The understanding of good and evil, loyalty and betrayal passes through the prism of the community and tribal ties. These values are reflected in the Mari composed songs and the culture and language in epic poetry.

The destruction of these bonds through the imposition of "a general culture" whose values promoted promotion of a globalized world, has lead to the degradation of Mari culture and at the same time to the deviant behavior of its representatives (alcoholism, drug addiction, unstable social relationships and difficulty with self-determination).

Language plays an important role in promoting and consolidating ethnocultural values. Currently, the Mari are using four main dialects: meadow, mountain, east and north-west, on the basis of which there were two literary norms - Mari meadows and mountain. Language is the main criterion by which the Mari evaluate differences between regional and ethnographic group of the people.

From 1907-1913 the first Mari periodical "Marla Calendar" (Calendar in Mari) was published. It was the first independent publication in Mari, which was initiated by the Mari and, at least at first, which did not depend on the church and the government, as it did with other publishing projects. This is explained by some liberalization of political life after the 1905 revolution.

The main goal was educational calendars for the Mari people [which could be understood on the basis of ethnic and cultural values]. In the first edition of calendar for 1907, publishers expressed their purpose as follows: "We, the Maris living in Kazan, got together and decided quietly to translate from Russian to Mari necessary and good books and to distribute them among the Mari people.... Of all the right books, the most necessary one is the calendar. The calendar contains all that a man needs. So now we have decided to release a calendar in Mari" (Marla Calendar, 1907). In addition to the calendar, there are works of art, educational articles telling the story of the Mari people, their culture, and ethnic groups, modern agricultural methods, treatment and prevention of disease and so on.

In the 20-30's began a period of linguistic construction - the time of the so-called program of the implementation of the Mari language. At this time, scientific and practical activities established the norms of the literary language, developed the principles of this language and produced dictionaries and textbooks, while work continued on the creation of new words, a task which had been begun in the original Mari Calendar.

In 1938, after the elimination of the repression of 1937, all the major participants in the principal language engineering, held a meeting during which they removed almost all of the major achievements of the previous years, i.e. the basic principles laid down in the "Marla calendar". Mari was close to the Russian language: instead of their neologisms were substituted words in the Russian language and alphabet and many regulations were issued in accordance with the internal laws of the Russian language.

This situation undermined the further formation of the whole ethnic culture, and there were problems in the formation and development of self-awareness. Indications of this outcome can be found in the paper by Eric Yuzykayn: "Some aspects of the information environment of the Mari" [10]. It is known that living in the Sverdlovsk region Mari literary is studied as a foreign language. Much of which they do not understand and find difficult to digest.

Linguistic borrowings always accompany the process of exchange (indicated above by us). The danger does not lie in the borrowing of new words and ideas and new values. As a rule the process of the formation of the literary language starts with the high society of the language (i.e. with the intellectuals). The danger does not lie in giving new words, but giving new values to the common speakers, which are alien to this ethnic group.

So, today, despite the existence of national schools, textbooks, apparent attention to the problems of nationalities and national question in Russia, the issue of language is quite acute.

Almost artificial literary language, based on the Russian alphabet, begin life with translation of the Soviet and Russian classics into Mari and Udmurt. Thus Mari and Udmurt literature was created in the image of the Soviet classicism. And what would seem to hold together ethnicity and help to develop national consciousness - today is actually destroying it, because it is imposed from above, rather than allowing it to follow the natural course of events. It does not express ethnocultural values but merely the values of the titular nation.

People speak of and understand values only in their native language because these values are built into their grammatical structure. The introduction of new words to express values which originated on foreign soil causes a blurring of the different values of the world and leads to inconsistencies.

Thus, the problems of a culture like that of the Finno-Ugric peoples in the Urals, where the titular nation is the Russian ethnic group. We see, first of all, in an address to the people of indigenous values: a strengthening the family in the broadest sense of the word, a direct interaction with nature as part of himself and his family. These values permeate beliefs, bringing them closer to the views of natural philosophy, music, art and song. Language should not be configured as superstructural layer of the ethno-cultural values but emerge from them.

References:

1. Зеленцова М.Г. К критике дуалистической теории ценностей в современной философии // Философия и общество. Выпуск №2(58)/2010. С. 77 – 90
2. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии. М.: КДУ, 2011. С. 154.
3. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии. М.: КДУ, 2011. С. 254.
4. Хайду П. Уральские языки и народы. 1985. М.: Прогресс, С. 66
5. Смирнов И.Н. Черемисы: Историко-этнографический очерк. – Казань: Типография императорского университета, 1889. С.17
6. Напольских В.В. Введение в историческую уралоистику. 1197, Ижевск, С. 42
7. Никитина Татьяна Багишевна Марийцы в эпоху средневековья (по археологическим материалам), Москва, 2003 С. 7.
8. Ямурзин А.А. Картина мира марийского язычества: социальные аспекты. Автореферат диссертации к.ф.н. Уфа, 2007 С.10
9. Мосс М. Общества. Обмен. Личность. Труды по социальной антропологии. М.: КДУ, 2011. С. 247-248.
10. <http://www.suri.ee/r/mari/erik/infsr3112.html> // www.suri.ee

Vonog V. V., Zhavner T. V.

SHAMANISM IN THE MODERN SOCIETY IN SIBERIA

In Siberia shamanism possesses with the deep roots and owing to the geographical position and historical reasons this religion preserved its traditions and customs, not having undergone enormous changes. At the present time shamanism continues to develop and exist in the modern society of Siberia, enriching its cultural traditions.

Keywords: shamanistic culture, shaman, shamanism, modern shamanism, shamanistic ritual, neoshamanism, traditional shamanism, indigenous (aboriginal) people of Siberia, religious cults, minister of religion, social role of shamanism.

Жавнер Т. В., Воног В. В.

ШАМАНИЗМ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ СИБИРИ

Шаманизм в Сибири обладает глубокими корнями и в силу географического положения и исторических причин данная религия сберегла свои традиции и обычаи, не претерпев колоссальных изменений. В данный момент в современном обществе Сибири продолжает развиваться и действовать шаманизм, обогащая ее культурные традиции.

Ключевые слова: шаманская культура; шаман; шаманизм; современный шаманизм; камлание; неошаманизм; традиционный шаманизм; коренные народы Сибири; религиозные культы; служитель культа; социальная роль шаманства.

Актуальность исследования шаманизма у народов Сибири явилась причиной для написания статьи, а также расспросы представителей старшего поколения аборигенов Сибири и наблюдения авторов, литературные и архивные материалы. Тема о природе шаманизма, о роли в культуре и возникновении, динамично рассматривается в настоящее время этнографами, религиоведами и культурологами. Архаически-магическим феноменом антропологи называют шаманизм, свойственный для общинно-родовой эпохи. Это один из ранних видов культа и верований, характерных фактически всем коренным народам Сибири, но и не только им. Существование особых людей - шаманов является своеобразными особенностями шаманизма, выступающих в роли проводников между духами и человеком. Полагается, что шаман наделяется сверхъестественными силами при помощи духов, вследствие чего он обладает

способностью гарантировать хороший промысел, наказывать врагов, предсказывать будущее, провожать души умерших в загробный мир, лечить больных и выяснять причину болезни, практикуя необычные способы лечения, которые могут быть основаны на данном виде первобытной религии и называются шаманством [3, с. 688]. Шаманизм предшествовал более поздним системам верований в истории мировой культуры, в частности, религиям (христианству, буддизму и исламу), произведя на них особое воздействие. Шаманизм можно рассматривать как стихийно-закономерное явление с точки зрения исследователей, заданное во многом особенностью человеческой психики [2, с. 3].

В основу исследования всех сторон этого явления был принят метод системного анализа. Было определено три составных элемента, имеющих самостоятельное значение, но наряду с этим содержащих одно общее целое. На изучении связи между собой этих элементов были сосредоточены усилия: на назначении видов, форм и установлении религиозных предметов и культов, объединенных с ними; на обнаружение традиционных понятий о природе и человеке, обнаруживших повторение в религиозном создании изучаемых народов; на изучении истории общественного сознания народов Сибири, преимущественно социальных функций шаманов.

В духовной жизни народа не подвергались особому исследованию место, социальная роль шаманства и его бытовое предназначение. А эта сторона вопроса имеет не только теоретико-методологическое значение, что само по себе весьма серьезно для исследования ранних этапов развития общественного сознания, его форм, но определяет точную ценность для преодоления пережитков прошлого в сознании людей и для современной общественной практики. Анализ действий шаманов, его классификация открывают их социальное функционирование и предназначение у коренных народов Сибири.

Как доказывают научные исследования, масштабное распространение приобретает шаманизм во всех странах. В той или иной степени его можно увидеть во всех районах планеты. В связи с этим, исследователи находят его элементы в Северной и Южной Америке, в Австралии, в Восточной и Северной Европе, Южной Африке. Шаманизм имеет необычайно широкое распространение у народов Урала, Сибири, Севера и Центральной Азии.

Сейчас благодаря русским путешественникам и ученым-исследователям Сибири понятие «шаман» оказалось известно и довольно широко используется во всем мире. В XVII – XVIII вв. этот термин перешел в русский из тунгусо-маньчжурских языков благодаря сибирским землепроходцам, именно в то же самое время, когда было это явление раскрыто. В рукописных материалах XVII в.: в ясачных книгах, в «отписках» и «доездах» служилых людей наблюдаются упоминания о сибирских шаманах. Согласно этим источникам заинтересованность к шаманам выражали и Иван Грозный, и Петр Великий [8, с. 267].

Первым популярным литературным произведением, посвященным шаманам, как свидетельствует А.Е. Польской, оказалась шуточная пьеса Екатерины II «Шаман сибирский» [7, с. 14]. Первое же научное исследование этого феномена, с точки зрения С.А. Токарева, было сделано в «Кратком описании о народе остяцком» гр. Новицкого в 1715 году. Во второй половине XVIII в. исследованиями

сибирского шаманизма занимались ученые-путешественники Гмелин и П. Паллас. [8, с. 267]

Шаманизм приобрел известность в 1993 году и оказался модным, когда вышли книги Карлоса Кастанеды. Затем была представлена книга Майкла Харнера «Путь шамана». К шаманской культуре появился особый интерес, но западного образца, городского склада. Городская модель шаманизма была предложена Харнером. Именно на эту модель и возник спрос. На фоне этих книг увеличился интерес к народам Сибири, крайнего Севера и вообще к азиатским народам, к их традиционной культуре. Но как показала практика, это разные шаманы, с совершенно различными взглядами, и между ними было мало общего.

Традиции останутся до тех пор, пока живы носители традиции, пока не уйдут в мир иной последние представители тех, кто знает, как оно на самом деле было, например, бабушка Анбус. Анбус Чаптыкова - известная в прошлом шаманка, старейшина рода Ах Хасха - Белая Кость. Она смотрела, как все проходит приезжав с костылями на собрание рода. До тех пор пока носители старой жизни есть, ничего не изменится. Но, когда их не станет, начнется волнение, которое может продолжиться несколько десятилетий, а потом это уже выльется во что-то. В настоящее время тувинский шаманизм действует в едином виде только благодаря Кенин-Лопсану. Если бы первый съезд шаманов не был организован им, в Сибири и шаманизма бы не было, не собрал бы в Тыве оставшихся стариков шаманов, не учредил бы общество «Дунгур» (Бубен), которое стало первым официальным обществом шаманов в России. Благодаря работе этого человека шаманы поднялись и был организован шаманский профсоюз. Позднее подтянулись и другие народности. В Бурятии появились объединения шаманов, в Хакасии, на Алтае, в Якутии, но Монгуш Борахович Кенин-Лопсан сделал это самым первым. Он смог сплотить и учредить одно общество, потом другие, которые возникли уже после «Дунгура». Позднее он написал настоящую Библию шаманизма. Кенин-Лопсан - очень популярный человек, он признан «Живым сокровищем шаманизма». В Калифорнии профессором Майклом Харнером, создателем Центра шаманских исследований, ему был присвоен этот титул. В мире этот титул принадлежит только трем людям, и одного из них уже нет в живых. Кенин-Лопсан является доктором исторических наук, профессором, членом Академии наук в Нью-Йорке. Это очень образованный и культурный человек. В СССР он занимался этнографией, его в то время притесняли и его книги не разрешали издавать. В настоящее время наблюдается распад традиционного шаманизма.

Таким образом, можно установить, что исследователи давным-давно уже неравнодушны к шаманизму. В настоящее же время шаманизм активно исследуют не только религиоведы и этнографы, а также и культурологи. Однако, при этом многие значительные вопросы сохраняются невыясненными, связанные с ним. Поэтому, до сих пор точно не определено, где зародился шаманизм, где существует, так сказать, его колыбель. Сама постановка вопроса о месте первичного возникновения шаманизма допускает в качестве своей предпосылки точку зрения, согласно которой шаманизм – это специфическая религиозная система, появившаяся где-то в одном месте. Считалось, что данную точку зрения

нельзя рассматривать как общепринятую, поскольку, как уже выше упоминалось, шаманизм находит место у многих народов мира. Трудно допустить, что, появившись, скажем в Сибири, он проник оттуда в Австралию или в Южную Америку. Но, все же, постановка вопроса о том, где впервые сложился шаманизм как определенная система верований и культовых действий, приобрел завершённую форму, обладает смыслом и значением для науки.

Сегодня для современной шаманской практики свойственна отстраненность от природы (или урбанизм), воздействие науки, индивидуализм, психологии, христианства, распространение информации доступными способами и, как следствие, стремительное приспособление городского шаманизма к новым условиям. Для того, чтобы показать свою индивидуальность, выявить свою духовную сущность, найти свое место в обществе современный человек прибегает к базовому шаманизму. Несомненно, что для первобытного общества был очень необходим традиционный шаманизм, однако с возникновением базового шаманизма, все большее количество людей обращается к нему за помощью.

В роли служителя культа всегда выступал шаман: обслуживал святые места, через вхождение в транс лечил болезни, с помощью камлания. В первую очередь сама функция шамана была ритуальной. Например, родился странный теленок, нужно было выяснить, по какой причине он такой родился, может быть его нужно принести в жертву духам. А в настоящее время все не так, особенно в городе. Если поехать в Сибирь, то там можно увидеть и обслуживание святых мест, и камлание в честь рода, чтобы род процветал, чтобы было много скота. Но если взглянуть на шаманизм, который присутствует в Москве, например, в Берлине или в Нью-Йорке, то это будет совсем иной шаманизм. Это вид, адаптированный к запросам обычного западного человека. Сейчас видно, что шаманизм очень сильно модифицировался.

Близкое знакомство с современными условиями жизни, быта и культуры коренного населения Сибири констатируют о том, что сейчас замечать естественные действия шаманов все также возможно на некоторых территориях Сибири и местному населению всё же удалось сберечь знания шаманских обрядов и веру в духов. Обычаи и традиции потомственных шаманов сохранились на берегах Байкала, где живут шаманы, обладающие шаманским корнем (утха) в пятом и даже девятом колене.

Нет сомнений в том, что шаманизм – это часть традиционной культуры народа в Сибири. Но явление это достаточно сложное и противоречивое. И поэтому все вышеперечисленные исследователи справедливо подчеркивают необходимость системного подхода к исследованию данного феномена. В шаманизме следует выделить такие важные аспекты, как мировоззрение, обрядовая практика, атрибутика, фольклорная традиция. Особого внимания заслуживает социальный статус шамана. Характерной чертой современного шаманизма, распространённого в Прибайкалье является открытость. Шаманы общаются, обмениваются своими знаниями и показывают шаманские обряды всем желающим. По мнению М. Б. Кенина-Лопсана, наименее изученными

остаются обряды и атрибуты шаманов, что, в свою очередь, вызывает трудность оценки смысла и значения тех или иных шаманских обрядов [6, с. 11].

Из поколения в поколение, не смотря на запреты сибирские шаманы передавали легенды и родословные предания, возникшие в древности, шаманские практики, искусство врачевания природными способами и травами, умение контактировать с духами и входить в шаманское состояние, называемое "впустить онго".

Тысячи лет назад, современные шаманы верно произносят шаманскую молитву "дурдалгу" и последовательно выполняют действия традиционных обрядов. По-прежнему среди местного населения шаманы пользуются авторитетом, а бурятские семьи приходят к ним за помощью, когда необходимо лечение. Они верят в душу и обращаются к шаману с просьбой вернуть её, если внезапно потеряют её во время жизни. Не более трёх лет суждено прожить без души человеку, по заявлению шаманов. Современные шаманы - это образованные люди, которые пишут и издают книги, читают лекции, живут среди своего народа и стараются разрешить его проблемы. Одновременно с проведением шаманских обрядов и общения с духами современный служитель культа является также и хранителем определенных традиций. Только он может напомнить забывшим о древних обычаях предков, он приносит жертвоприношения духам местности и духам предков.

Современный шаманизм приобретает новые формы, новое освещение древних представлений и ритуалов. В данное время известны сибирские шаманские школы в Якутии, Туве, Хакасии, на Алтае, объединяющие традиции с новой интерпретацией духовного (мистического и ритуального) опыта. Эта тема поиска пути обретения человеком гармонии с собой и восстановления во многом утраченных связей с природой и культурой как единого целого, - является лейтмотивом не только шаманского мировоззрения, но и личностных исканий современного человека.

Это осознание необходимости связи со своими истоками, корнями, с традициями своего народа, культурным и природным пространством.

Традиционное мировоззрение народов Сибири – шаманизм – является особой формой видения и познания мира, рассматривающей человека как часть Космоса. Оно нацелено на непосредственное восприятие мира, постижение взаимосвязи природы и человека. Шаманизм сформировался в рамках древнего дуалистического мировоззрения, разделяющего мир на обыденный и сакральный. В основе его концепции лежит анимистическая картина мира: вера в духов и божеств природы, душу людей, духов помощников шамана. В традиционной культуре понятие «шаманизм» можно интерпретировать как целостную систему, включающую в себя религиозно-мифологическое мировоззрение, широкую культовую практику, институт шаманства.

Шаманы в Сибири были первыми музыкантами. Шаманский танец был целым спектаклем. Они очень необычно одевались. В своем наряде шаман становился похож на какого-нибудь зверя или птицу – своего мифического предка. В танце он имитировал голоса животных и их повадки. На плащах нашивались различные амулеты. У каждого шамана были свои магические предметы, которые помогали

связываться с духами. Люди верили, что сильный шаман может не только говорить с духами, но при необходимости и сражаться с ними. Поэтому в обрядах многие шаманы использовали боевые луки, копья, сабли, плети.

Шаманы играли в древнем обществе исключительно важную роль. Ни одно большое дело не начиналось без их одобрения. Они предсказывали погоду, указывали лучшее место для охоты, помогали при родах, устраивали похороны, были во главе праздников и жертвоприношений духам.

У народов Сибири шаманы делились на категории в зависимости от их способностей. Наиболее сильными считались так называемые «железные» шаманы Центральной и Восточной Сибири (например, эвенки), связанные с кузнечеством и использовавшие металл (преимущественно железо) в атрибутике.

У западносибирских народов (кетов, хантов, ненцев и других) сложилась специализация сакральных лиц: предсказателей и гадателей, отправителей промысловых культов, певцов, собственно шаманов.

Шаманы, будучи посредниками между миром людей и миром духов, обладали не только способностью видеть иную особую реальность и путешествовать в ней, но и пребывать одновременно в двух мирах. Вселенная представлялась особой реальностью – сакральным пространством и временем, в котором действуют свои особые законы, отличные от обыденной жизни.

Первые попытки анализа и обобщения сибирских материалов продиктовали необходимость уяснить значение понятий «шаманизм» и «шаманство». Синонимичное употребление этих терминов мешало выяснению существа дела. Часто трудно было понять, о чем идет речь – не то о системе представлений, культов, не то лишь о действиях шаманов.

Неравномерность социально-экономического развития, определенные исторические условия жизни изучаемых народов сказались на их религиозном сознании, на соотношении и связи его с шаманизмом. Конкретно-исторический анализ религиозных представлений, культов, шаманства у народов Сибири помог обнаружить несколько отличающихся друг от друга типов шаманизма, сложившихся в результате определенных условий их исторического развития.

Религиозные верования народов Сибири на протяжении их истории подвергались влияниям со стороны. Длительные этнокультурные контакты с соседями способствовали взаимопроникновению частей и целых комплексов материальной и духовной культуры, в том числе религиозных представлений, культов и элементов шаманства. Шаманство может быть наиболее правильно раскрыто и понято при анализе его социального функционирования.

Религиозное сознание проявилось в культе добродетельных существ, божеств, а шаманство (колдовство) проявилось в борьбе со злокозненными существами, гаданиях, «нечистой силы», предсказаниях. Это важные и основные функции шаманов, которые они пронесли из глубин истории до наших дней. Раннее возникновение представлений о злых силах подтверждают мифы народов Сибири, преследующих человека. На борьбу с ними встают шаманы с их сильными и ловкими покровителями и помощниками – обычно зверями и птицами.

Одновременно с появлением представлений о добрых и злых началах появилось шаманство (колдовство), сопровождающих человека всю жизнь, т.е. тогда же, когда начали формироваться религиозные представления и культы.

Описанию камланий, их содержанию и назначению, облачению и атрибутам шамана посвящена обширная литература. Много места в ней посвящалось изучению становления шаманов, психофизической стороне их поведения во время камланий, составу и последовательности элементов камлания, описанию гаданий, имитаций «встречи» с духами, фокусов и других их действий, а также изложению содержания их видений, путешествий в разные миры ит.д.

Конечно, изучение камланий, шаманской атрибутики необходимо, но не как всепоглощающая самоцель, а как часть исследуемого явления.

Почти во всех работах о народах Сибири религиозные отправления и кудесничество, колдовство объединяются под общим названием «шаманство», которое считается формой религии, распространенной среди этих народов. отождествление шаманства с религией имеет свою историю.

При изучении шаманизма народов Сибири следует отличать то, что относится к религии, от того, что относится к собственно шаманству. Нельзя смешивать эти генетически и функционально разные явления. Объединять и смешивать это - значит запутывать существо дела, смешивать несовместимые по социальной природе и социальному назначению явления общественной жизни народов.

Сущность и общественное назначение шаманства резко отличает от религии отношение к нему аборигенов Сибири. Не известно ни одного примера, чтобы носителя чужой, иноплеменной религии допустили или пригласили для отправления религиозных культов в другое время, к другому народу, тогда как шаманов призывали для исполнения колдовских дел, камланий и т.п. не только за пределы данной общины, но даже соседние народы обращались к их искусству.

Изучение религиозных верований и шаманизма народов Сибири весьма актуально не только в плане научном и познавательном. Перед нами два явления, бытование которых и в настоящее время опирается на традиции и невежество изучать шаманство и религиозные верования, бороться с ними надо разграничивая их подлинное назначение. Только глубокое проникновение в сущность того и другого явления может обеспечить правильные пути преодоления этого наследия прошлого.

Исходя из вышеизложенных фактов, можно сделать вывод о том, что шаманизм в Сибири имеет глубокие корни. В силу исторических причин и географического положения данная религия сохранила свои традиции и обычаи, не претерпев значительных изменений. В настоящее время шаманизм продолжает существовать и развиваться в современном обществе Сибири, обогащая ее культурные традиции.

Список литературы

1. Алексеев Н.А. Традиционные религиозные верования тюркоязычных народов Сибири. Новосибирск, наука, 1992.
2. Белов Н.В. Шаманизм. Минск: Современный Литератор, 1999. С. 3-6.
3. Дроздов Н.И. Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск: Универс, 1998. С. 688-690.
4. Дьяконова В.П. Шаманки и общество у народов Саяно-Алтая // Шаман и Вселенная в культуре народов мира. СПб.: МАЭ РАН, 1997. С. 36–42.
5. Дьяконова В.П. Шаманство южных тувинцев // Материалы полевых этнографических исследований. СПб.: МАЭ РАН, 2004. Вып. 5. С. 111–118.
6. Кенин-Лопсан М.Б. Обрядовая практика и фольклор тувинского шаманства, конец XIX - начало XX века. Новосибирск: Наука, 1987. С. 11.
7. Польской А.Е. Шаманизм. Минск: Харвест, 1998. С. 14.
8. Токарев С.А. Ранние формы религий. М.: Издательство политической литературы, 1990. С. 267-269.
9. Харнер, Мишель. Путь шамана или Шаманская практика. ИЧП "Палантир", СПб, 1994.

References

1. Alekseev N. A. *Tradizioonie religioznie verovaniya turkoyazichnih narodov Sibiri* [Traditional religious beliefs of the Turkic people of Siberia]. Novosibirsk, Science, 1992.
2. Belov N. V. *Shamanizm* [Shamanism]. Minsk: Modern Literary man, 2004. pp. 3-6.
3. Drozdov N. I. *Eniseiskii enziklopedicheskii slovar* [Yenisei encyclopedic dictionary]. Krasnoyarsk: Universe, 1998. pp. 688-690
4. Dyakonova V. P. *Shamanki i obshestvo u narodov Saiano-Altaya* [Shaman-women and society of the people of Sayano-Altai]. Sain-Petersburg; IEA RAS, 1997. pp. 36-42.
5. Dyakonova V. P. *Shamanstvo uzhnih tuvincev* [Shamanism of the southern Tuvinians]. Sain-Petersburg: IEA RAS, 2004. pp. 111-118.
6. Kenin-Lopsan M. B. *Obryadovaya praktika i folklor tuvinskogo shamanstva, konez XIX – nachalo XX* [Ceremonial practice and folklore of the Tuva shamanism, the end of XIX - the beginning of the XX century]. Novosibirsk: Science, 1987. p. 11.
7. Polskoi A. E. *Shamanizm* [Shamanism]. Minsk: Harvest, 1998. p. 14.
8. Tokarev S. A. *Rannie formi religii* [Early forms of religions]. Moscow: Political Literature Publ., 1990. pp. 267-269.
9. Harner M. *Put' shaman ili shamanskaya praktika* [The way of shaman or shaman practice]. Saint-Petersburg, 1994.

*Mironov Galina, TSPU name of Leo Tolstoy,
senior lecturer, Department of Russian language and literature*

The views of Leo Tolstoy on art and artistic expression in the Comedy "The Fruits of enlightenment"

Abstract: This article focuses on the views of L. N. Tolstoy on art. The paper reviews the theoretical concepts of aesthetics Leo Tolstoy associated with his ideas about theatre and drama, as well as their practical implementation in the Comedy "the Fruits of enlightenment"

Keywords: art, aesthetics, theatre, theory of drama, comedy, artistic expression.

*Миронова Галина, ТГПУ им. Л. Н. Толстого,
старший преподаватель, кафедры русского языка и литературы*

Взгляды Л. Н. Толстого на искусство и их художественное воплощение в комедии «Плоды просвещения»

Аннотация: Данная статья посвящена взглядам Л. Н. Толстого на искусство. В публикации рассматриваются теоретические положения эстетики Л. Н. Толстого, связанные с его представлениями о театре и драматургии, а также их практическая реализация в комедии «Плоды просвещения».

Ключевые слова: искусство, эстетика, театр, теория драмы, комедия, художественное воплощение.

Эстетическое наследие Л. Н. Толстого базируется на убежденности писателя в том, что главной задачей искусства является передача новых, важных и значительных идей. В дневнике 17 мая 1896 г. содержится такая запись: «Главная цель искусства... та, чтобы проявить, высказать правду о душе человека... Искусство есть микроскоп, который наводит художник на тайны своей души и показывает эти общие всем тайны» [1]. Не подлежит сомнению, что для Л. Н. Толстого этика и эстетика – это совпадающие понятия. «Красота, радость, только как радость, независимо от добра, отвратительна», - отмечает он в дневнике [2].

Учение писателя о внутреннем, нравственном самосовершенствовании легло в основу его эстетической теории, особое место в которой отводилось

драматургии и театру. В статье «О Шекспире и его драме» Л. Н. Толстой отмечает: «Одна из частей искусства, едва ли не самая влиятельная, есть драма» [3], имеющая свои законы, которые отличают ее от других форм искусства: «Для того чтобы вызвать «настроение», достаточно лирического стихотворения. Драматическая же форма служит и должна служить другим целям. В драматическом произведении должно поставить какое-нибудь еще не разрешенное людьми положение и заставить его разрешать каждое действующее лицо сообразно его внутренним данным...» [4].

В этой же статье Толстой сформулировал условия, которым, с его точки зрения, должно удовлетворять каждое художественное творение и выделил три свойства, определяющие «достоинства всякого поэтического произведения», в том числе и драмы: 1. «Содержание произведения: чем содержание значительнее, т.е. важнее для жизни людской, тем произведение выше»; 2.а «Внешняя красота, достигаемая техникой, соответственной роду искусства. Так, в драматическом искусстве техникой будет: верный, соответствующий характерам лиц, язык, естественная и вместе с тем трогательная завязка, правильное ведение сцен, проявления и развития чувства и чувство меры во всем изображаемом»; 3. «Искренность, чтобы автор сам живо чувствовал изображаемое им. Без этого условия не может быть никакого произведения искусства...» [5].

Указанные теоретические положения Л. Н. Толстого нашли практическое воплощение в его пьесе «Плоды просвещения» (1890), которая была задумана как «домашняя комедия-шутка», а впоследствии обрела черты социально-обличительной комедии. Как известно, это произведение насчитывает девять редакций. В процессе работы над комедией Л. Н. Толстой увеличил число действующих лиц (были введены артельщик от Бурдые, старый повар, кучер, баронесса), укрупнил роли профессора Кругосветлова, медиума Гросмана. Расширение и углубление авторского замысла сказалось также в смене заглавий комедии. В перечне десяти сюжетов, составленном до 1886 года, комедия озаглавлена «Спириты», первая редакция носит название «Исхитрилась». Один из промежуточных черновых автографов озаглавлен «Исхитрилась, или Плоды просвещения». И, наконец, в окончательной редакции пьеса получила название «Плоды просвещения». Сатирически заостряя комедию, Л. Н. Толстой переносит центр тяжести со «спиритической» темы на изображение крестьянско-помещичьих взаимоотношений, и в окончательном варианте делает центром произведения не интригу ловкой горничной Тани, а сцены, показывающие два противоположных мира – господ и мужиков.

По мнению писателя, драма, как любое подлинно художественное произведение, должна быть жизненно правдивой, чтобы читатель или зритель ни на минуту не терял доверия к автору: «Художественное, поэтическое произведение, в особенности драма, прежде всего, должно вызывать в читателе или зрителе иллюзию того, что переживаемое, испытываемое действующими

лицами переживается, испытывается им самим» [3]. Эту задачу писатель решает, работая не только над содержанием произведения, но и над его формой. В эстетическом наследии Л. Н. Толстого особое место принадлежит анализу композиции и тех художественных средств, которыми пользуется драматург: «Роман и повесть – работа живописная, там мастер водит кистью и кладет мазки на полотне. Там фоны, тени, переходные тона; а драма – область чисто скульптурная. Работать приходится резцом и не класть мазки, а высекать рельефы» [6]. Дrame необходим стремительно развивающийся, напряженный сюжет, для этого в ней «должен быть непременно узел, центр, из которого все бы исходило и к которому все сходилось бы», и этот узел – конфликт: «Условия всякой драмы... заключаются в том, чтобы действующие лица... находясь в противоречии с окружающим миром... боролись бы с ним и в этой борьбе выражали бы присущие им свойства» [5]. Заставляя каждого героя вступать в противоречия с окружающим миром, решать еще «не разрешенное людьми положение», драматург проделывает своеобразный эксперимент, ищет вместе с героями драмы решения сложнейших жизненных вопросов.

Стремясь как можно отчетливее выразить идею комедии «Плоды просвещения», Л. Н. Толстой тщательно разрабатывает ее композицию, которая отличается простотой и развивается с жизненной естественностью без помощи каких-либо искусственных пружин. По мнению писателя, «театру нужно то, что просто и сильно, без завитушек...» [7]. Некоторая замедленность действия в первом акте, где сосредоточена третья часть всего текста комедии, вызвана необходимостью познакомить зрителя с большим числом обитателей барского дома, показать их взаимоотношения, определить главный конфликт. В дальнейшем события разворачиваются все стремительнее. Но и здесь драматург не боится замедлить действие, вводя рассказы прислуги о горестной судьбе старого повара, горничной Натальи. В третьем акте драматург снова замедляет действие, заставив профессора Кругосветлова прочесть целую лекцию о спиритизме. Однако эти замедления относятся к чисто внешнему действию. На самом же деле все это служит главной цели – глубже вскрыть конфликт между народом и господами.

В эстетической системе Л. Н. Толстого выделяется требование ставить действующих лиц пьесы в такие положения, которые вытекают из естественного хода событий, чтобы поступки и речи героев соответствовали времени и месту действия, чтобы они поступали и говорили не по авторскому произволу, а «свойственно своим определенным характерам» [8]: «Речи, как бы они ни были красноречивы и глубокомысленны, вложенные в уста действующих лиц, если только они излишни и несвойственны положениям и характерам, разрушают главное условие драматического произведения – иллюзию, вследствие которой читатель или зритель живет чувствами действующих лиц...», «...без чувства меры не может быть художника и, в особенности, драматурга» [6]. У плохих писателей, по мнению Л. Н. Толстого, отсутствие художественного такта особенно ощутимо

выражено в языке действующих лиц пьесы, и драматург должен «заставить каждое лицо говорить своим языком», соответственно его «положению и характеру...» [8].

В комедии «Плоды просвещения» Л. Н. Толстой демонстрирует блестящее владение речевой характеристикой персонажа драматического произведения. Так, в афише комедии представители крестьянского мира обозначены следующим образом: Первый, Второй, Третий. Но это не безличные герои, каждый представитель крестьянского мира в пьесе имеет свою особую характеристику, язык, манеру говорить и ярко действовать. Первый мужик, Ефим Антонович, характеризуется так: «ходил старшиной, полагает, что знает обхожденье с господами и любит себя послушать». В дальнейшем ходе пьесы эта характеристика превосходно реализуется в речи героя, который употребляет словечки, освоенные им, когда он «ходил старшиной»: «двистительно», «сходственно», «хворменно», «вполномочил», «аппекит», «клеймат». Он употребляет выражения «в получении в наличностях», «по законам положений» и т.п. Обращаясь к барину от имени крестьянского мира, он прилагает все усилия, чтобы говорить на понятном барину языке. При этом со своим народом Ефим Антонович умеет говорить просто: «Здорово, братец!...» - обращается он к Семену. Второй мужик, Захар Трифонович, в афише характеризуется как «хозяин, грубый и правдивый, не любит говорить лишнего». Речь его коротка, энергична, насыщена афоризмами и пословицами, для нее характерна вопросно-ответная форма: «Чего посылать-то? Дай срок. Успеем!»; «Что ж так делать? Обида это». Речь его образна, богата сравнениями. «Как свинья, в корыто с ногами», - говорит он о господах, которые, по словам кухарки, «бесперечь едят». Афоризмы его конкретны, предметны: «Известно, окрепнет человек – крепче камня; ослабнет – слабее воды». В присловьях и поговорках Захара Трифоновича – запевки и рефрены из народных песен, например: «Пили, ели – кудрявчиком звали; попили, поели – прощай, шелудяк». Третий мужик, семидесятилетний Митрий Чиликин, охарактеризованный в списке действующих лиц как «нервный, беспокойный, торопится, робеет и разговором заглушает свою робость», верный патриархальным законам, передавая с поклонами гостинцы барину, говорит: «И не толкуй! Потому как мы много довольны... Как родители наши, скажем, вашим родителям, скажем, служили, так и мы желаем от души, а не то чтоб как... (Кланяется.)». Почти каждую свою реплику он заканчивает вздохом: «О господи!».

Живой, яркой крестьянской речи противопоставлены пустые и глупые разговоры господ. Старший Звездинцев, старающийся показать себя культурным, либеральным баринком, и Сахатов – «элегантный господин, широкого европейского образования, ничем не занят и всем интересуется», как о нем сказано в афише, со всей серьезностью беседуют о том, как одна больная старушка передвинула каменную стену», сама не зная, что «она медиум». Желая показать свою «образованность», Звездинцев с увлечением произносит имена

«выдающихся» спиритов: «А Крукс? А Валлас?», «Вы помните Юма?» и т.д. Жена Звездинцева, Анна Павловна, «молодящаяся дама», помешанная на боязни микробов, уверена, что в одежде мужиков «всякая складка полна микроб: микробы скарлатины, микробы оспы, микробы дифтерита!». В лексиконе этой утонченной великосветской дамы французские фразы, с которыми она обращается к баронессе, перемешаны с дерзостями в адрес мужа и с бранью в сторону мужиков и прислуги. Речь младшего Звездинцева, Вово, и его друзей, барона Клингена (Коко) и Петрищева, выражает их ограниченность, ничтожность интересов и стремлений. Вово говорит короткими фразами, которые сопровождает своим любимым присловьем: «А, что?». Ему легче изобразить, как хрюкает поросенок, нежели выразить какую-нибудь, даже самую несложную мысль. Член «общества устройства ситцевых и коленкорových балов», «ищущий деятельности» кандидат филологических наук Петрищев из всего курса литературы запомнил только отрывки стихов и романсов, которыми он кстати и некстати уснащает свою речь: «Не верю, не верю обетам коварным», «Люблю Вово, но «странную любовью», «к нему не зарастет народная тропа»...». Петрищев использует в речи глупые и пошлые каламбуры, коверкая слова: «дрожки ножат» (вместо ножки дрожат), «поедем на редькотицию» (вместо на репетицию) и т.д. Когда его спрашивают, что означает сказанный им замысловатый каламбур, Петрищев радостно отвечает: «В том-то и штука, что ничего не значит!». В речах Кругосветлова, Звездинцева-старшего, барыни Толбухиной, Гросмана и других господ, увлеченных спиритизмом, Л. Н. Толстой высмеивает мнимое просвещение. Обильно насыщая речь профессора Кругосветлова научной терминологией, широко вводя в нее типичные приемы языка лектора («суть не что иное, как», «строго говоря» и т.п.), писатель разоблачает пустословие лжеученого и мастерски реализует ту индивидуальную характеристику, которую увлеченный спиритизмом профессор получил в афише: «Охотно говорит. К не соглашающимся с собой относится кротко-презрительно».

Занимаясь отделкой и шлифовкой своей комедии, Толстой записывает в дневнике: «Странное дело эта забота о совершенстве формы. Не даром она. Но не даром тогда, когда содержание доброе. – Напиши Гоголь свою комедию грубо, слабо, ее бы не читали... Надо заострить художественное произведение, чтобы оно проникло. Заострить и значит сделать ее совершенной художественно - тогда она пройдет через равнодушие и повторением возьмет свое» [7]. Совершенствование формы у Толстого не состояло в поисках особо изощренных драматических ходов, неожиданных положений, тонко рассчитанных драматических эффектов: «Утонченность и сила искусства почти всегда диаметрально противоположны» [7]. Писатель стремился к тому, чтобы форма произведения с наибольшей ясностью выражала его содержание, передавала авторский замысел.

Таким образом, работа над драматургией у Л. Н. Толстого неразрывно связана с его размышлениями над вопросами эстетики. Теоретическое

осмысление Л. Н. Толстым различных явлений драматургического искусства и создание шедевров мировой драматургии относится в основном к последнему периоду творчества, что приобретает особое значение: в пьесах писателя отразились многолетние размышления над природой художественного творчества вообще и над сущностью и спецификой драматического искусства в частности.

Список литературы:

1. Толстой Л. Полн. Собр. Соч. В 90 тт. Москва, 1928-1958. Т.29.– С.96.
2. Там же. - С.73.
3. Толстой Л. Полн. Собр. Соч. В 90 тт. Москва, 1928-1958.Т.35.–С.269.
4. Там же, с.237.
5. Там же, с.257.
6. Там же, с.250.
7. Толстой Л. Полн. Собр. Соч. В 90 тт. Москва, 1928-1958. Т.51.– С.13.
8. Толстой Л. Полн. Собр. Соч. В 90 тт. Москва, 1928-1958.Т.35.–С.270.

Georgy Morgunov,
Novosibirsk State Technical University,
Department of philosophy

Methodological culture of creativity

"The philosophers have to keep coming back to the idea that to unravel the mystery of man means to solve the mystery of existence. Know yourself and know the world through it"[1]. With these words Berdyaev begins his sketch of a man. The man - the microcosm - conceals a clue of macrocosm. But how to know the human - a "strange creature - and doubly ambiguous, having the appearance and regal appearance servile, being free and bound, strong and weak, uniting in one being the greatness and nonentity. Everlasting and destructive?"[2]. One of the answers – is the study of the phenomenon of creativity. To understanding of one of its aspects, namely the methodological culture of creativity this paper is dedicated.

Methodological culture of creativity is presented as having such a level of substantial methodological capacity in the context of objectified forms of culture and as part of the spiritual world of the person predisposed to creativity, which when using created the necessary conditions for creativity. Methodological culture of creative character assumes, within the individual's worldview, value system that would base for creative processes. In this regard, the subject is faced with the problem of choosing values, as well as the methods and forms of realization of axiological systems. In this aspect, the underlying principle is the principle of freedom, which is in the process of implementation, not only directs but also stimulate spiritual creativity. Freedom here is synonymous with the activity of the spirit. The choice of the individual in any case is to some extent the restriction of freedom and, consequently, the creative possibilities of the subject. Marginal units of such a choice may be mythological, philosophical, scientific functions, as well as artistic and religious landmarks. In the process of specifying these settings take on the character of goal-setting. Creative Culture methodological presupposes qualities such as the ability to reflect on the heuristic process, problem solving creative choice, which is closely linked with the understanding of freedom and fulfilment of the requirements of this principle, finally, the ability of the individual to the choice of axiological orientations corresponding to the spiritual nature of the creator. The latter quality is closely related to the previous skills.

The subject of creativity serves individual with a predisposition to creativity. Analyzing the structure of the spiritual world of the subject of creativity, we must emphasize its complex, multi-dimensional, dynamic character. Structural components of the spirit rather tentative, as methodological tools with which one can describe processuality of spiritual "flows" in their self-development, yet imperfect.

Despite the fact that a predisposition to creativity can be incorporated in the genetic programs that are implemented in neural processes, the main focus as the development of creative abilities should be given the socio-cultural potential. In the context of heuristic abilities there is a problem not only constructive freedom, but also destructive, contributing to the destruction. Number of degrees of freedom, newfound personality, needs a stable reference points, leading to the creation of a holistic education. Thus, in formulating the definition of creativity in the context of the individual, it must be assumed that the key concepts and criteria in this regard shall be as "the principal novelty", "qualitatively new" innovation or productive character corresponding axiological criteria in the context of the culture as a whole. In this regard, there is a certain imbalance, disharmony creative activity due to the intensive development of the rational aspects of spiritual culture.

Analyzing the spiritual components of personality, emphasis in the overall structure of the spirit should be given to such of its form, the soul, emphasizing the unique national character of this spiritual phenomenon that has moral roots. Heuristic features of the personality will be a rich multi-dimensional world of the subject, characterized by multivariate, dynamic, constant the desire to go beyond the subject of the real potential of spiritual culture, a penchant for non-linear, dialectical thinking, to improvise. In addition, an essential feature of creativity is the ability of the individual to operate reflexive forms of thinking, striving for synthesis of conflicting and contradictory trends and factors. Methodological aspect of the problem involves the free orientation of the creative subject in the methodology of the limit level of universality, as well as when it comes to scientific creativity, methodological "field" general scientific and concrete scientific levels.

Such quality as the multidimensionality of spirituality assumes the output is not only an interdisciplinary level, not only gives rise to a variety of forms of reflection, but also access to the level of dialogue between different types of culture, that is, the level of the dialogue of cultures. All this combined is presented as fundamental essential features of creative nature. However, the underlying basis of these symptoms or prerequisites remains the principle of freedom, which is a controversial character in the process of its operation. The process of creation is due to the methodological aspect of the principle of freedom, which is not only regulative but "generator" of creativity, its ontological basis, which is realized in the form of heuristic experience that activates the spiritual potential of the individual.

Possession of creative freedom requires constant ("thirst" of knowledge) of the creative subject, made dissatisfaction, which in turn gives rise to a rich variety of experiences, the ability to conduct creative research, even in a state of spiritual crisis, mobilizing volitional capacity.

An important place in the understanding of spirituality and spiritual personality factors in the context of methodological culture phenomenon zanimaetet spirituality of the person possessing properties such as the ability to transcendence, to the space-time design, self-constructing spiritual concepts to the time reversibility and design of the future, to the dialectic, understood as a transition of a spiritual space-time continuum to another, as well as in the context of the ability of these properties to the construction of invariants, relatively stable semantic, symbolic, figurative and emotional integrity. In

this regard, it is significant design aspects of a character as a generalization, including semantic, sign, information, ideologically-shaped, "live" experience of generations and constructive, positive form of freedom, within which there is a focus on "Unlock", "transcript" symbols releasing a creative energy. State of mind in terms of balance between being and non-being is represented as a potential or actual spiritual identity crisis, out of which involves "involvement in the phase of" exploratory nature, as well as choices, not excluding ultimately spiritual reconstruction of the personality. In this situation, an entity may be faced with the alternative or personalization, individualization, implementing elements of its unique nature in the products of creativity, or depersonalization - "dissolution" in the information flows, which can occur depersonalization personality. Hence we can interpret freedom as a perceived need in terms of adaptation to the environment and how to be created by a personality need expressing its essential nature. Here constructive direction of research will be to develop the concept of heuristic dialogue in the broadest sense of the word. This can be a dialogue not only with another entity, but also with the psychological spiritual states of reflective nature, for example, with a feeling of emptiness, with the possible potential existence, with the past, the dialogue with ideal objects and artefacts held or this culture. Such dialogue may lie in the basis of values, and hence the basis for creative inspiration, which includes a rich polyphony of spiritual, psychological states, feelings, intuitions. This can be a state of fear or terror, hope, longing, intellectual games, which exclude one-dimensional, linear thinking.

However, manipulation of the polar categories, multidimensionality, the multidimensional nature of thinking assumes its boundaries beyond which lost all invariants, stable landmarks, shape integrity. This is especially acute in the concepts of postmodernism. Identification of complex mental processes poses the problem of structuring and modelling of these phenomena.

Multiplicity and variability is seen in the attempts to identify the very notion of spirituality from antiquity and ending with his contemporaries. A brief historical and philosophical analysis in this regard shows that each philosophical direction solves the problem of the spirit - its in accordance with its basic principles.

Criterion axiological nature of the products of creativity is the ability to "provoke" a new creative procedure, and a condition or prerequisite for the development, development of the subject of creativity and implementation of creative ideas is the type of culture, which is based on spiritual values, learning that the subject receives a strong motivation to be creative. Heuristic prerequisites, conditions, values are reduced to creative principles, which are defined as requirements for a knowing and creative subject, learning and performing that person in the process of implementing its goals increases the probability of event creation. The research process of creativity showed that only the psychological aspect is not sufficient, you need a social and cultural analysis and a comprehensive approach to the study of this complex phenomenon. Complexity caused by the uniqueness of creativity, originality ideological character of each of the creator, who in his own uses basic heuristic principle of freedom. It can be concluded that creativity can not be reduced to the general algorithms, since in each case it is unique. You can schedule a common methodological background, including the initial state of chaos, search optimization spiritual realms with sufficient axiological

potential, in which you can search for meaningful "matrix", capable of self-development and systems formation under goal-setting. This ability is realized only in the event that the basis of creativity will be put to the existential principle of freedom as the realization of his choice creates the preconditions axiological character, which, in turn, has energy potential realized in the concentration of a strong-willed creator.

However, the degree or measure of the probability of a creative plan will depend on the ratio or coupling of freedom and harmony. The problem is the following: if we consider the creative process in terms of integrity, the status of heuristic assumes no heterogeneity, with a tendency to eclecticism, not the organic, gravitating towards homogeneity and harmonic integrity, the formation of which involves the creation of a larger number of degrees of freedom, and therefore a greater likelihood of a new quality of freedom, that is the proper formation of the product of creativity.

The complexity and ambiguity of the phenomenon of creativity and its methodological assumptions are clearly seen in the twentieth century, where these problems have shown the need for an integrated approach to the analysis of this phenomenon. Psychological, socio-cultural, communication, logical and methodological, linguistic and other aspects of the work developed in the works of Engelmeier, Rubinstein, Vygotskiy, Ilyin, Pushkin, Bakhtin, Askin, Snesara, Voloshinov, Fomina, Ogurtsov, Ustyantseva and many others. For example, Bibler linked creative processes to the dialogue of cultures (dialogic), where the philosophy and methodology of science (science of knowledge) should have come to the logic of culture in the form of a dialogue. Creative processes, according to Bibler, can occur in pre-logical forms of thinking, including mythological, symbolic, irrational, religious, artistic factors. Rakitov also pointed out the lack of creativity of pure logical analysis. The same in relation to the psychological base of creativity noted such scientists as Newell, Shaw, Simon. Vygotskiy believed that the analysis of creativity is necessary to investigate creativity products. From this point of view Mamardashvili proposed an entire research program or concept embodied consciousness into reality. Ogurtsov considers necessary interdisciplinary approach in the analysis of this phenomenon. Berdyaev believes that creativity - a shock, lift, euphoria, a breakthrough human infinite spiritual world. Fomin suggests that creativity is fundamental to world outlook.

Based on the above analysis, we can make a conclusion about stages and procedures of creative problems' solving:

1. Formation of the creative nature of the prerequisites (the incubation period), where it is essential to the principle of continuity;
2. Have the subject of basic axiological installation, which may lie at the base of the system-dominant and its constructive self-denial in the dynamics of the past, present and future;
3. The emergence of a qualitatively new structural unit - the product of creativity.

From this perspective, reproductive thinking, not being heuristic one, prepares such processes. However, in this aspect, a person can get into the reproductive "trap", if you ever use this type of thinking. Creativity, especially in art, is characterized by deeply personal, individual character. Factors themes of creativity are unique. Similarly stimulus may be a psychological feeling of "emptiness" premonition threat of spiritual

crisis. Then the structural units may include the following procedures: awareness of this situation, a person, involvedness in the "regime" seeking a way out of spiritual crisis, the construction of the base, the original backbone and sense-"matrix", in the "deployment" of which is the establishment of goal-setting.

Regulative of creativity is principle. Exploring the historical and philosophical aspect of this form of knowledge, as a principle. Kant believed that the principles - a fundamental principle of the mind, regulates, which are able to identify synthetic knowledge of the concepts. In Hegel's principle - something like a beginning, a certain content. In the modern interpretation of the principle is understood as a base, the fundamental principle, the requirement to the knower and creative subject.

At the base of the principle may lay the idea that can become a system, sense-factor. Due to this reason a certain unity, balance, harmony is kept in the creative processes. Then a heuristic principle can be understood as a base, stable regulative thinking, creative fulfilment of the requirements which the subject raises the probability of the event creation. Adhering to such principles creates the integrity of a spiritual nature, which creates a space-time, psychological, logical-methodological, socio-cultural "force field" for creativity. It is therefore the principle can be defined as a common base, the initial position. The principle is accepted to be form of thinking, retaining the role of first principles, bases, postulates, assumptions ideas, connections between the components of knowledge. Principle – is a perfect object, which functions in the context of the procedures of scientific knowledge.

Basis of creative principles may be a system of values that can "trigger" event creative nature. In addition, the creative principle involves learning and performing the subject of a number of creative requirements corresponding axiological grounds. The aggregate of these requirements that constitute the methodological culture of creativity, increases the likelihood of creativity, but does not guarantee it. Level of universality of value orientations can be from a philosophical, ideological to specific scientific and amateur, to the level of basic needs. Formation, development, decay, reconstruction or revival, as well as the appearance or creation of new axiological systems accompanies the subject of creativity throughout their lives. This problem and its philosophical aspect acquired special urgency and relevance, especially for national culture.

In science, a constitutive, fundamental principle can be interpreted as "constricted" theory similar to the well-known principle of relativity by Einstein. Methodological principles, as a rule, are derived from the constitutive and become operational, the regulatory nature of the deployment process of a scientific theory. Methodologisation of principles – is a complex process that is associated primarily with the solution of creative problems, the nature of which determines the selection procedure, selection and organization of goal-setting processes for solving creative problems. Formation, development or dialectic principle can also acquire a different character. Possible "return" of principle to the idea, specification based on empirical knowledge, the transformation in the form of reflective thinking, but the main function of the principle - regulatory.

Methodological principles can be divided into conceptual and theoretical, logical and methodological, characterizing operational and instrumentation level of thinking, and, finally, the regulatory principles of procedural nature. Dominant role in the

theoretical principles of methodologisation plays the principle of freedom, fulfilment of the requirements of which increases the range of choices, thus activating the heuristic potential of the subject.

The underlying principle is the principle of freedom of creativity. In the European philosophical tradition, the problem of freedom in one way or another is associated with the work. For example, Berdyaev, as an essential prerequisite of creativity called the feeling of freedom. In Hegel, freedom is considered in the context of self-development of the Absolute Spirit. Levitsky understands it as an element in existence and considered this category in the context of creativity, where freedom is opposed to necessity. Sartre believed that freedom has meaning only in relation to the other categories - the need that people have to overcome. Ilyin believes that the highest expression of freedom for the individual is the art of making imposed by the lack of freedom in the background, leading to creative freedom.

Problems associated with the work, according to the author, can not be solved only within the framework of materialism and, in particular psychology. There is need not even in only anthropological, but also in individual approach, which does not exclude the principle of materialism, but also is not limited to it. Creative principle of freedom should be understood as an existential in the sense that the subject is not so much aware of how much feeling, feels his destiny to creativity, experience this condition as uncertain, vague desire, often is not filled with concrete content. Freedom in terms of creativity can be defined as the realization of the creative nature of the personality, and the form of this implementation is not a restriction of freedom, but a necessary way of expressing the creative potential of the subject.

As mentioned above, the principle of freedom is existential. Existence - is not knowledge or awareness, but a state of mind and experience of this state of creative subject, as a feeling or a premonition of the need to create, possess energy and will to be creative, but not yet burdened with artefacts of culture, an implicit "vexation" heuristic, is goal-setting. The subject has the energy of creativity, strong-willed potential premonition need to realize the creative purpose, ready to assimilate the culture of the necessary capacity, but the potential of this does not have to be present, although this distinction is very conditional.

Based on this, the ontological aspect of the principles of liberty can be reflected by the concept of "experience", which has the character of an epiphenomenon psychological plan, but the content of the heuristic principle of freedom cannot be reduced to psychology. This peculiar phenomenon of a spiritual nature can be defined as the presence of foreboding and creative energy or capacity in the willingness and ability to implement it. If this creativity can be represented as a kind of integrity, the integrity of the process of filling this culture artefacts polarization occurs, thereby meeting the requirements of the principle of freedom of the subject inevitably leads to the need to resolve the contradictions in which there is a realization of a creative plan.

The following heuristic principle is contradictory. The problem of inconsistency of the objective world and the spirituality of the person is very old. Already ancient philosophers attempted to model the world as a contradiction and the different ways of its solution. Significant contribution to the study and development of this principle is made by representatives of German classical philosophy. Hegel believed that the

contradiction is the basis of movement, vitality and development. Kant believed that the contradictions of the Spotless Mind antinomy and can be resolved only if the ideas of the mind are not contrary to the expert knowledge. Bibler believed that the classic mind, making a kind of organic integrity and developing consistent, is faced with the contradictions that are a sign for the subject of the need to go beyond cash spiritual tradition. The basis for resolving contradiction Bibler considered constructive creative dialogue. In science, the scientific criteria can be contradictory scientific theory, creating "tension" necessary for the development of the theory. One of the problems that arise in this context - it is a situation of uncertainty for the subject and the need to choose between competing theories. The basis of selection can be based on a system of criteria of a scientific nature, but the determining factor is the essential value system in the context of philosophy, specifies how the vision of a scientific problem.

Thus, the spirit is not free of contradictions, which are its inherent property. Creative principle of inconsistency is the logical consequence of the development or implementation of the principle of freedom, as an undefined element or a desire to be creative in a free person, brimming with certain content, becomes inevitably controversial form. From this, contradiction appears to require a creative subject in terms of readiness not only a contradiction, but also to seek a constructive form of this contradiction, to its resolution, the process of which coincides with the event creation. The principle of inconsistency is determined by the nature of creativity. The element of freedom as filling potential culture takes shape, the proper value foundations of the spiritual world of the individual. However, the process of obtaining is contradictory, since the creative person is faced with a number of problems, which contradiction consists of. No conflict is a sign of reproductive thinking, but it does not mean that this type of thinking is devoid of the heuristic function.

So, the basic heuristic principles are the principles of freedom and contradictory, which certainly does not need to define the event with creativity, but without creativity is impossible in principle. The principle of freedom "triggers" and motivating spiritual activity, but the principle is the inconsistency of regulative, used to create the structural form of the solution of which is an event creation.

Despite the fact that the principle of freedom is creative predisposition inherent in the genetic programs, heredity, in the framework of methodological culture of these principles function as landmarks, facilities and requirements to the subject to create prerequisites heuristic.

With regard to methodological aspects of scientific creativity, they are controversial and features depend on the personal experience of the scientist to address creative challenges.

Solution of creative problems in the context of scientific culture has its own specifics. The growing trend of intensive development of scientific rationality in the long term can lead to a process of destabilization, destruction of not only spiritual, but also in the social aspects of a different nature. With the increased level of risk of instability in a constructive direction of research would be to develop concepts, proving compliance, harmonization of the various types of spiritual culture (scientific, philosophical, artistic, and religious and mythological). In addition, a promising line of research in this area involves the development of a dialogue between different types of cultures.

Science is characterized by such features as a strict consistency, accuracy, experimental verification of the results of research, objectivity, validity (intersubjectivity). Scientific studies suggest the scope of determinism, i.e. causation conceptual and theoretical constructs, strict sequence of intellectual procedures in accordance with the logic of the research object. Moreover, science is characterized by systematic, algorithmic, tendency to paradigmatic and access to technology. Empirical basis of science is scientific fact to which a person directs his cognitive activity by identifying and makes an objective fact to the protocol. This fact gets into a conceptual framework through which the researcher analyzes the phenomena of interest to him. It is with this purpose built conceptual framework through which the scientist can design hypotheses designed to explain these phenomena. If empirical base and built on it the protocol facts consistent with the hypothesis, there is a real possibility of explaining and scientific discovery. Sometimes these discoveries are made by accident, even outside the framework of a scientific hypothesis. Awareness of this fact - it is a methodological problem. Methodological aspects of science are the subjects of analysis in terms of heuristic features. Create a new ontology as an interpretation of life in scientific knowledge is still possible, but to "create" a new subtractive basis in science at this time is unlikely to be feasible.

Literature

1. Prigogine I., Stengers I. - Order out of chaos. - M., 1986.
2. Haken H. Synergetics. - M., 1980. - p.379.
3. Blyumeifeld LA Problems of Biological Physics - L., 1997. - P.16.
4. Gaynullina L., Agapov O., Synergetic anthropology as new humanitarian paradigm// Question of philosophy, 2010, №5.
5. Balaban V., Synergy: origins and manifestations. - Vladivostok: TGEU, 2008.
6. Alekseev V., Formation of mankind. - M., 1984. - P.
7. Burgis E. Intensivkurs: Allgemeine und spezielle Pharmakologie. - 2., aktualisierte Auflage. - München –Jena: Urban & Fischer, 2002. - S. 10; Kütter T. Allgemeine Pharmakologie und Toxicologie. - 18., überarbeitete Auflage. - München – Jena: Urban &Fischer, 2002.
8. Solovyov V., Social systems theory -Novosibirsk: SBoRPA, 2005

*Tytar Elena, VN Karazin Kharkiv National University,
Associate Professor, Ph.D., Department of Philosophy*

Modern symbolist cultural landscape of Slobozhanshchina: the new modernism philosophicality of Michael Yogansen and Les' Kurbas

Abstract: This article analyzes the new symbolism and philosophy of Ukrainian modernism, aesthetic concepts M. Yogansen and L. Kurbas. The publication on the basis of the analysis of symbolism creativity M. Yogansen and L. Kurbas highlighted two types of philosophical and anthropological experiment of modernism – the cultural landscape and the transformation (theater of the soul).

Keywords: philosophy of modernism, symbolism, philosophical and anthropological experiment, cultural landscape, philosophy of culture, aesthetics

*Титарь Елена, Харьковский национальный
университет им. В. Н. Каразина, доцент,
кандидат философских наук, философский факультет*

Модерный символистский культурный ландшафт Слобожанщины: новая философичность модернизма Майкла Йогансена и Леся Курбаса

Аннотация: В статье проанализированы новый символизм и философия украинского модернизма, эстетические концепции М. Йогансена и Л. Курбаса. В публикации на основе анализа символизма творчества М. Йогансена и Л. Курбаса выделены два вида философско-антропологического эксперимента модернизма – культурный ландшафт и преобразование (театр души).

Ключевые слова: философия модернизма, символизм, философско-антропологический эксперимент, культурный ландшафт, философия культуры, эстетика.

Необарочность и современные идентичности М. Йогансена проявлялись как в поэзии (сборники «Вверх» (1921), «Кроковый круг» (1923) и «Ясень» (1929)), так и в его прозе – в авантюрных пародиях-повестях «Путешествие ученого доктора

Леонардо и его будущей любовницы прекрасной Альцесты в Слобожанскую Швейцарию», «Невероятные авантюры дона Хозе Перейра в Херсонской степи».

В эстетическом манифесте «Универсал» М. Йогансен выступает против панфутуризма и футуризма, в «Машина мечтает» им защищается классическая отточенная поэтика, но множество мотивов футуризма и авангардизма присутствуют в творчестве Йогансена, в частности урбанизм и неоромантизм. Он мечтал написать «великое полотно» о Харькове, об «индустриальном обновлении» гигантского города.

В повести М. Йогансена «Путешествие ученого доктора Леонардо и его будущей любовницы прекрасной Альцесты в Слобожанскую Швейцарию» предложен другой тип дискурса, мы можем говорить о ландшафтном нарративе, «рамка» ландшафта позволяет функционировать различным типам дискурса, задавая возможность единства и множественности интерпретаций.

Как отмечает М. Йогансен, его целью было создать иной тип рассказа, нарратива повести, где главным выступает не сюжет, а ландшафт, конечно в этом продолжается традиция сентиментализма, но в творчестве Йогансена ландшафтный нарратив становится осознанным типом дискурса, синтезирующим на основе общего пространства разные и гетерогенные культурные фрагменты. Йогансен развивает идеологические направления в своей повести, одновременно демонстрируя ее конструкцию, усилия автора подчеркиваются – через футуризм и формализм Йогансен приходит к конструктивизму; несмотря на критику футуризма и модерна дискурса, Йогансен остается в его пределах. Поэтому можно говорить о двойственности такого дискурса Йогансена – дискурса теоретика-потребителя, который не принимает идеологический модерный заказ, и дискурса писателя-рассказчика, который все же подпадает под идеологические влияния нового пролетарского искусства.

Понятие ментального ландшафта для объединения разных дискурсов и образов, как объединение разных семиотических пространств, М. Йогансен использовал ранее в поэзии. Это сборник «Кроковый круг», который характеризуется М. Йогансеном как сборник «философических ландшафтов». Именно кроковый круг становится символом не только объединения разных дискурсов, но и возможности их появления во всей их автономности и разности, в некоторой космической предназначенности – космосе культуры Украины, украинского культурного ландшафта [1].

Таким образом ландшафт и ландшафтный нарратив играют роль культурного синтеза – кроковый круг «собирает» в единый смысловой космос различные дискурсы.

М. Йогансен был «поэтом, сценаристом, романистом, лингвистом, новеллистом, автором грамматик, поэтик, словарей, многих переводов с языков всех народов мира» [2].

Кроме того, именно Харьков для самого Йогансена был символом разных дискурсов. Он задумывал раскрыть множественность Харькова, как способного к метаморфозам разных дискурсов без их конечной потери в пространстве одного харьковского символического ландшафта: в прессе М. Йогансен отметил этот свой замысел – «тема о Харькове превалирует над другими, в основном потому,

что на этом сегодняшнем месте индустриальных гигантов, бывшем собрании и сборище купцов, более чем на любом другом, отпечаталась творческая и жизнеутверждающая сила пролетариата. Там, где был старый город с полуразрушенными халупами и огромными свалками, возник новый гигантский город, который равен, а в чем-то и превосходит европейские» [3].

Йогансен также был мастером театрального жанра. Именно «Березиль» Курбаса ставит оперетту «Микадо» (написанную вместе с Н. Хвылевым и О. Вишней) и ревю «Алло на волне 477».

Зарождение современного театра в Харькове связано с театром Б. Глаголина, героическим театром Г. Авлова и деятельностью театра Л. Курбаса «Березиль», если говорить о театре как синтезе искусств, то и дизайнерское решение многих спектаклей Краснозаводского театра (Б. Косарев, И. Падалка, Хвостенко-Хвостов, В. Седляр, Н. Бойчук) стало выдающимся наследием украинского авангарда.

Б. Глаголин появляется в Харькове в 1917 г., некоторое время вместе с женой работает в Большом театре (Муссури), далее в 1918 г. переходит в 1-й Советский театр (бывший Городской) под руководством Синельникова, в том числе ставит ибсеновскую драму («Брандт»), и «Павла I» Мережковского, и «Кандиду» Б. Шоу. В последней пьесе он выступает и как блестящий актер, играя любимого Кандиды Поэта. Сыгранный Поэт приобретает черты комедии дель-арте, черты Пьеро, что станет потом традиционным в украинском авангарде – от маски Пьеро у В. Ермилова до «второго я» М. Семенка. Глаголину предложили возглавить театр Синельникова, старая труппа отказалась создавать 1-й Советский драматический театр, поэтому Глаголину пришлось набрать новую. Задание нового советского искусства драмы Глаголин видел в первую очередь в искренности, отбрасывании актерской позы и поиске актеров и зрителей самих себя, поскольку роль самого себе самая важная и ответственная. Репертуар театру имел символистское основание – на открытии театра в апреле 1919 г. был показан спектакль «Пан» по пьесе бельгийского поэта-символиста Шарля ван Ленберга, пантеизм и погружение в естественное руссоистское первоначальное состояние отвечало первому периоду развития украинского авангарда, тесно связанного с символизмом и неоромантизмом. К Октябрьским праздникам 1922 г. в Государственном театре имени Т. Шевченка Глаголин ставит пьесу Р. Роллана «Лилюли». Драма-сатира «Лилюли» написана символическим языком. Спасаясь от потопа, толпа идет в горы и соблазняется сладкой песней птички-иллюзии, Лилюли. Испытывают людей и Господь Бог, и Вооруженный мир, и Истина-Арлекин, и Слепой Разум со связанными глазами и другие. Сторонники авангарда позитивно встретили экспериментальный театр Глаголина, его соединение современной «мистерии буфф» и символической средневековой драмы-моралите, показательна в этом отношении оценка Г. Петникова, который говорит о философском содержании спектакля, ставя иллюзию иллюзорно, режиссер подрывает легитимность старого театра и открывает настоящую трагедию человеческой жизни, разрушая иллюзию актерской игры, Глаголин говорит об истинном актере на театре жизни – человеке: «Постановка «Лилюли» пробуждает мозг, бодрит внимание, напрягает мысль, заставляет людей и восхищаться, и

ругаться, и уходить с острой неудовлетворенностью, и поэтому одному она уже в сфере искусства» [4].

Недолговечным современным проектом также становится героический театр Г. Авлова, просуществовав только год. Главным достижением театра стала постановка в 1921 г. «Мистерии-буфф» В. Маяковского, супрематическое решение спектакля было предложено Хвостенко-Хвостовым и поддержано как режиссером, так и автором.

В 1926 г. в Харьков переезжает театр «Березиль» под руководством режиссера-новатора Л. Курбаса. Курбас становится реформатором украинского национального театра, прокладывает новые пути в культурной жизни региона, способствует созданию новых слобожанских современных культурных идентичностей. А сам «Березиль» становится театром революционного авангардистского направления. В театр приходит и новый зритель, формируются новые зрительские идентичности, хотя харьковский зритель всегда был завзятым театралом и внимательным критиком.

Модерный театр открывает телесность, продолжая идеи Глаголина, Курбас закладывает новое понимание театра как максимальной искренности с собой, экзистенциального поиска, тем самым приближаясь к экзистенциалистам и философии абсурда. Для Ж. П. Сартра процесс взаимопроникновения в сущность Другого может реализоваться только через проецирование личностных характеристик на «другое тело» [5], этим Другим становится актер, его пластическое решение драмы. Это философия не только актера, но и Хора как активного участника события.

Итак, эта эстетическая стратегия обусловила воплощение авангардных тенденций в театральной жизни. Желание Л. Курбаса открыть национальное искусство перед миром определило полифонию разных культурных жанров на сцене академического театра в Харькове.

Пребывая в юности в Вене, художественные реализации Л. Курбаса находились в теософском состоянии и прочитывались сквозь идеологию бергсонизма и интуитивизма, марксизма, идеологии революции. Позднее Курбас знакомится с Р. Штайнером и Рейнгардом, их влияние остается значительным в его творчестве. Р. Штайнер, закончив Венский и Ростокский университеты, защищает философскую диссертацию, является ведущим специалистом в Европе по творчеству Гете. По оценке биографа Р. Штайнера, К. Линденберга, можно сказать, что Штайнер был больше философом, чем теософом: «Он опирался на европейскую и христианскую традицию и современную науку. С другой стороны, в теософских кругах отдавали надлежащее его серьезности, его энергии и духовной компетенции. ...Он пытался преобразовать теософию в способ индивидуального познания человека, вместо того чтоб – как это было принято в то время в теософских кругах – продолжать бесконечные разговоры о потусторонних мирах» [6].

Именно Штайнер и Рейнгард навеяли идею постановки «Царя Эдипа» и пробудили в нем интерес к большой театральной форме и сложным эстетическим заданиям, поскольку Курбас пытался построить новую антропологическую науку,

раскрыв ее в театральной форме, способами поэтики театра. Природное, стихийное начало реализуется в Хоре.

«Цар Эдип» (1918) Курбаса становится первым сценическим воплощением трагедии Софокла в истории украинского театра и сразу задает высокие параметры развития нового современного театра, его философичность. Р. Штайнер, который в своей антропософии опирался на новые естественнонаучные открытия, был близок молодому Курбасу. Антропософия предполагала «второе пробуждение», что неизвестно бытовому, «простому», «линейному» сознанию. Именно это «второе пробуждение» устанавливает новую иерархию и новые отношения с миром реальных физических вещей, их место – вторичное, сновидческое: «...Целью моей было дать представление о таком развитии древних мистерий к мистерии Голгофы, в котором действуют не только земные исторические силы, но и внеземные импульсы. И я хотел показать, что в древних мистериях в образах культа подавались космические процессы...». Таким образом, штайнерство на определенном этапе творчества Курбаса определило его содержательную и жанровую составляющие.

Курбас на сцене академического театра ставил европейский репертуар – серию спектаклей по Л. Украинке, Чехову («На музыку Дебюсси»), Шекспиру, «Фауста» Гете, Мольера, «Нору» и «Эдду Габлер» Ибсена, «Кандиду» Шоу, Метерлинка. История театра Курбаса – своеобразная антология театральных стилей, эстетика формотворчества, соединения разных современных нарративов. Благодаря новаторской деятельности Курбаса, украинский театр 1920-х гг. не только укрепил свои позиции на европейском уровне, но во многих проявлениях опередил его. Руководитель «Березоля» ввел множество новых способов театрального действия, в том числе включение элементов цирка и кино, принцип разорванных мизансцен, эксперименты с массовым движением на сцене. В 1927 г. харьковский «Березиль» получил золотую медаль в Париже. Достижением 1927 г. становится постановка «Пролога», посвященного событиям Кровавого воскресенья 1905 г. в Петербурге, кульминацией развития театра Курбаса становится сотрудничество с Н. Кулишем и творческое решение спектаклей «Народный Малахий» (1928), «Мина Мазайло» (1929), «Маклена Граса» (последний был поставлен 24 сентября 1933 г., а уже 5 октября 1933 г. за политическими мотивами Л. Курбас был отстранен от руководства театром). 3 ноября 1937 г. после повторного суда Н. Кулиш и Л. Курбас были расстреляны в урочище Сандармах (Карелия).

Мировоззренческая целостность экспрессионизма подводит Л. Курбаса к проблеме концентрированного вида постановки – в противопоставлении эклектике и стилизации модернизма символизм Л. Курбаса обретает новое единство, синтез искусств. Обнажение эмоций требовало нового зрителя, способного отказаться от эстетического ожидания типизации, психологизма и диктата натуралистического. Работая над пьесами Н. Кулиша, Курбас констатирует творческое наследование старой психологической школы, но работа постановщика вела его к подчеркиванию условных компонентов и энергии гротеска, образ маски также является общим для их творческой манеры. В связи с этим выводы об авангардистском потенциале драматургии Н. Кулиша требуют методологической

осторожности. Традиционализм характеров дает основание рассматривать драматургию Кулиша в парадигме украинского народнического театра И. Карпенко-Карого, но специфика ее новаций является следствием модернистской и символистской поэтики

Выводы. Как творчество, так и сама фигура М. Йогансена обозначают сосуществование разных идентичностей и дискурсов – то есть это не только реалии и соединение разных культур, но и философское осознание этого на уровне построения нарративов.

Деформацию сознания героя в пьесах «Народный Малахий», «Зона», «Патетическая соната» необходимо отличать от экспрессионистической деформации как антропологической принципиальной редукции до функции социального (функционализм, футуризм).

Поскольку любая редукция в модернизме осуществляется через насилие, сознание способно возвращаться в «естественное» состояние через пережитый эмоциональный шок. Такой театральный, иллюзионистский шок отличен от традиционного театрального катарсису, делает зрителя не соучастником действия, а его главным персонажем, который является участником нового антропологического эксперимента.

Подобный метонимический и метафорический «перенос» возносит «человеческое, слишком человеческое» (Ф. Ницше) и способствует возникновению новой техники – культурного ландшафта (М. Йогансен), преобразования (театр души) (Л. Курбас). Эстетический путь Курбаса – это путь от антропософии Р. Штайнера к космизму философии Г. Сковороды, от экспериментального политического театра к театру философскому, к синтезу мистерии и театра современных интеллектуальных технологий.

Таким образом, используя разные художественные течения и стили (реалистические, традиционно-психологические, романтические, символические), Л. Курбас впервые успешно соединил новый современный театр и театр барокко, театр становится выразителем национальных украинских современных идентичностей.

Список литературы:

1. Йогансен М. Поезії. – Київ, 1989. – С.59.
2. Йогансен М. Автобіографія Майка Йогансена, того Йогансена, що оздобив прологом, епілогом та інтермедіями 133 книгу «Літературного ярмарку» // Літературний ярмарок. – 1929. – №3 (133). – С.2.
3. Йогансен М. Книга про місто індустриальних велетнів // Літературна газета – 1936.–12 червня.
4. Петников Г. К. К постановке «Лилюли» // Театр и музыка. – 1922. - №10. – С. 191–193.
5. Сартр Ж. П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – Москва, 2004.–С.113.
6. Линденберг К. Рудольф Штайнер. – Москва, 1995. – С.99.

Savrutskaya Elizaveta, *Linguistics University of Nizhny Novgorod, Professor, Doctor of Philosophical Sciences, the Department of Philosophy, Sociology and Social Communication Theory,*
Nikitin Alexander, *Linguistics University of Nizhny Novgorod, Associate Professor, Candidate of Legal Sciences, the Department of Philosophy, Sociology and Social Communication Theory,*
Semenov Dmitry, *Linguistics University of Nizhny Novgorod, Candidate of Philosophical Sciences, the Department of Philosophy, Sociology and Social Communication Theory*

Traditions and innovations in preserving humanitarian values

Abstract: The article highlights the topical issue of preserving humanitarian values and deals with peculiarities of their formation at the present stage of the civilization development. Investigating the basic aspects of the problem, the authors view it as most vital for the research of peculiar features of the younger generation's value consciousness as well as for investigating the conditions of its formation. The authors reveal the difficulties of preserving humanitarian values in the conditions of globalization and development of new information and communication technologies, emphasize the need for developing new methods and means of humanitarian values formation that would integrate peoples' historical and cultural traditions.

Key words: humanitarian values, value system of the youth, civilization development, globalization, information and communication technologies, social media, state, values succession mechanisms, traditions, innovations.

Introduction

The modern world, with its sweeping changes, presents a great number of challenges never faced by mankind before. The challenges include integration links of all areas of the public life generated by the globalization and unprecedented acceleration of social development; virtualization of the communicative space caused by emergence of new information and communication technologies, mainly, by social media; as well as radical changes of the communication processes that influence powerfully the inner life of people, especially that of the young, their value system and behavior motives. In the new conditions, the problems of maintaining the integrity of societies, of ensuring the stability of communication processes, of developing new sociocultural mechanisms of value succession and people's adaptation to the diversity of new links and relations generated in the course of the society development assume

special importance. The changes in the modern living space are so profound and diverse that scientists, mainly engaged in humanities, express their grave concern over the future of mankind. They speak about the need to preserve universal human values at the “planetary scale” (Karl-Otto Apel) [1], about predictable surprises and hardships of the future (Alvin Toffler) [2], about destruction of eternal traditional values that served to unite people under the influence of digital technologies (E.Schmidt, J.Cohen) [3], about sustainable trends of modern tribalism in modern culture (H.M. McLuhan) [4]. Preservation of humanitarian values that have been formed in the course of historical and cultural development of mankind is an effective means to minimize risks caused by the new social relations. If the means is not used, the avalanche of malice, aggression, extremism and violence, nationalist and fascist-like ideology capable of poisoning human psychology will bring the humanity to the abyss of self-destruction. Application of this approach implies the necessity to use new means and methods of forming humanitarian values as well as the preservation of traditional sociocultural mechanisms of the values succession.

Methods

It is hard to identify the uniform approaches to the investigation of humanitarian values formation at the present stage of society development not only because the social development is accelerated under the influence of globalization. Another reason is the transformation of cognitive abilities and personal characteristics of the younger generation caused by the acceleration of psychological and psychophysiological states of consciousness of children and adolescents. While children psyche’s peculiarities remained stable for centuries and then for decades in the past, now the dynamics of mental processes in the youths’ value system has accelerated, and their consciousness changes each 5-6 years. It requires the identification of new means of investigation of the mental processes. Researchers have realized only recently that modern information and communication technologies, mainly, social media, being one of the highest achievements of the man’s reason, at the same time cause many problems realization of which by people is only at its initial stage [3]. The realization of the problems is related to humanitarian values investigation. But the empirical base for theoretical generalizations and conclusions concerning all *pros* and *contras* of innovative transformations of the modern society is too small, and conceptual substantiation and construction of a new scientific view of the world applicable to humanitarian values and humanitarian education is still impossible. Therefore, we believe that it is vital to use monitoring of the changes in the value consciousness of the younger generation, to apply strict control over human rights observation, to ensure renunciation by international human rights organizations of double standards in the treatment of political processes that would destroy the highest humanitarian value –the right to life.

When we discuss the general methodological approach to the implementation of humanitarian values preservation in the conditions of profound transformations of all aspects of the modern society’s life, we should admit that innovations are necessary, provided the traditional values of the world and national cultures are maintained. Karl

Jaspers is quite right saying that if traditions are lost, history will become senseless, and chaos and uncertainty will reign in the world [5].

Discussion

Two instruments are most essential for preservation of humanitarian values able to help maintain the dignity of life, culture and the diversity of relations that form the base of human existence, specifically: first, application of the experience in the family, religious and secular (school) education accumulated over many centuries of nations' historical and cultural development; second, investigation in the value systems and behavior motives of the younger generation as well as sociocultural factors that produce the most significant impact on human beings now, based on the analysis and theoretical generalization of empirical data received from the research of the society, particularly, of the young. It is obvious though that the effective use of both traditional and modern methods and means of forming humanitarian values is only possible when we realize fully the essence of the humanitarian values and the basic features of people whose inner world is being formed now.

Thus, the modern science and philosophy consider natural and essential human rights and freedoms to be the fundamental humanitarian values. They have emerged from the development of humanitarian culture and play the most important role in self-improvement of a human being and his/her socialization as a personality. Humanitarian values are a combination of the rights to life, to its protection, to regeneration, to personal dignity as well as the freedom of communication and the respect to personality. The personified aspects of humanitarian values are modified by social factors that determine the functioning of a human being in the system of social relations. One of the factors is the state that provides for recognition and protection of citizens' rights, and helps to maintain the rights and liberties. Another factor is the national and cultural identity of peoples living in the state. The state and civic institutions are responsible for preservation of humanitarian values and their succession in generations, which enables further development and regeneration of nations' cultural potential. Some investigations in the value system of the young have revealed important aspects of the relations between the state and the younger generation. We shall discuss the issue using the data from our research of the value system of the young conducted in the Nizhny Novgorod region of Russia in 2006, 2011 and 2014. Respondents were to estimate quantitatively four answers to the question concerning goals of politics. Each variant was rated on the scale from 1 (the most important) to 4 (the least important). The investigations revealed the degree of importance of political problems for Russia's young people. According to the results, maintenance of *stability and order* is treated by the young as the most important objective of the state and civil society [6]. This aspect of the state's and society's functioning is considered by young Russians as a prerequisite for realization of rights and freedoms, a precondition for life sustainability and self-fulfillment (see Table 1).

Table 1
Variants of answers (%)

| | | 2006 | 2011 | 2014 |
|--|-----------|-------------|-------------|-------------|
| The most important political goal of the state is to maintain stability and order | 1st place | 59.1 | 55.4 | 59.2 |
| | 2nd place | 20.0 | 24.6 | 20.5 |
| | 3rd place | 11.7 | 13.5 | 13.4 |
| | 4th place | 9.1 | 6.5 | 6.9 |
| The most important political goal of the state is to fight price rise | 1st place | 16.5 | 19.9 | 19.2 |
| | 2nd place | 30.0 | 33.3 | 31.9 |
| | 3rd place | 25.4 | 25.4 | 23.3 |
| | 4th place | 28.0 | 21.5 | 25,6 |
| The most important political goal of the state is to provide citizens with a possibility to influence the politics | 1st place | 12.1 | 11.8 | 12.5 |
| | 2nd place | 25.3 | 21.0 | 23.9 |
| | 3rd place | 31.3 | 35.0 | 33.8 |
| | 4th place | 31.3 | 32.2 | 29.8 |
| The most important political goal of the state is to protect the right to freely express one's opinion | 1st place | 17.6 | 18.0 | 24.8 |
| | 2nd place | 29.7 | 20.2 | 27.5 |
| | 3rd place | 25.9 | 26.7 | 24.2 |
| | 4th place | 26.8 | 35.0 | 23.5 |

The results obtained are consonant with the results of the European social research conducted in 28 countries, including Russia, in 2008. The European research demonstrated that young Russians, with their orientation to a strong government that would ensure the security of citizens, rank the 10th among 28, which means that such indicator as security provided by a strong state equals to 67 percent, very close to the average European statistics [7].

Conclusions

Due to the above links between humanitarian values and the state as the most important political institution that traditionally maintains (or destroys, if antidemocratic ultra-left and ultra-right regimes are taken into consideration) stability and the rule of law in society, the state becomes the main engine of preservation and development of humanitarian values. If the state fails to perform this mission, willingly or unwillingly, a decline of humanitarian values in a society is inevitable. Performing this mission, the state plays the role of the centripetal force that unites people in a nation with common cultural values.

References:

1. Апель К.О. Априори коммуникативного сообщества и основания этики // Апель К.О. Трансформация философии. М.: Логос, 2001. С. 264.
2. Тоффлер Э. Шок будущего. –М.: ООО «Издательство АСТ» 2001, 560 с.
3. Schmidt, Eric, Cohen, Jared. The New Digital Age. How technologies change people's lives, business models and the notion of state. Moscow, 2013. - P. 368.
4. Мак-Люэн Маршалл. Галактика Гуттенберга: Сотворение человека печатной культуры.- К.: Ника - Центр, 2004. - 432с.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории. –М.: Политиздат, 1991, С. 245
6. Савруцкая Е.П., Устинкин С.В. Анализ динамики качественных характеристик ценностного сознания молодежи России // Власть. 2011. № 10. С. 92-96.
7. Синельников, А. Ценностные ориентации российской и европейской молодежи / Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. 2011.N 1. С.145-158.

*Mysyk Iryna, State institution "The South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
Professor, Doctor of Philosophy Sciences,
the Department of Philosophy and Sociology*

The Philosophical Aspect of the Punishment and Responsibility

Abstract: The article considers the content and the essence of punishment from the perspective of social relations regulation, formation of social responsibility based on the ethic knowledge. Importance of socio-cultural, ethical, legal, religious, moral and personality factors in punishment practices is emphasized.

Keywords: punishment, social responsibility, moral, coercion.

*Мысык Ирина, Государственное учреждение
«Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского»,
профессор, доктор философских наук,
кафедра философии и социологии*

Философский аспект наказания и ответственности

Аннотация: В статье рассматривается содержание и смысл наказания с позиций регуляции социальных отношений, формирования социальной ответственности на основе этического знания. Обозначена роль социокультурных, исторических, этнических, правовых, религиозных, моральных, личностных факторов в практиках наказания.

Ключевые слова: наказание, социальная ответственность, мораль, принуждение.

Наказание, как и право его применения, с давних пор являются предметом внимания философов. Теоретические философские разработки о природе, целях и воздействии, смысле наказания послужили основой для развития идей философии права. Глубина и экзистенциальная насыщенность проблемы не может оставить равнодушными ни теологов, ни ученых – представителей знания, разнообразного как в специализации, так и во времени.

Актуальность философии наказания предопределена тем, что именно в ней вызревают и оформляются концепты, базисные ценностные принципы, которые

отражают глобальные смыслы и переосмысления временных, конъюнктурных идейных установок эпохи, породившей те или иные практики наказаний в конкретном обществе. Несомненна связь между философией наказания и социальной философией, философией образования в аспекте обоснования морально-правовых, нравственных духовных ориентиров общества, легитимации идеологических приоритетов. Многоаспектность явления предполагает его исследование в широком контексте социальных взаимодействий, т. е. как социокультурного феномена.

Целью публикации является рефлексия проблем, связанных с наказанием в аспекте формирования социальной ответственности индивида, выявление нравственных приоритетов, важных для современного понимания феномена наказания.

Анализ философского наследия, в котором затрагиваются вопросы наказания, свидетельствует как о причинно-следственных, так и коррелятивных связях явлений, соотносимых с данным понятием: преступление – наказание, вина – наказание, наказание – воздаяние, наказание – спасение, наказание – исправление, наказание – возмездие, наказание – устрашение, наказание – свобода, наказание – предупреждение, наказание – ответственность, наказание – раскаяние, справедливость – наказание и др.

Как правило, тема наказания вплеталась в более общую религиозную, нравственно-этическую, философско-правовую, социально-философскую проблематику, которая поднималась в трудах таких мыслителей, как Платон, Аристотель, Цицерон, Августин Блаженный, Ф. Аквинский, Вольтер, Г. Гроций, Т. Гоббс, Дж. Локк, И. Кант, Г. Гегель, Э. Дюркгейм, З. Фрейд; Н. Бердяев, Ф. Достоевский, Вл. Соловьев, Л. Толстой; Е. Азарян, С. Алексеев, А. Безверхов, С. Велиев, К. Жоль, Н. Кристи, А. Мамедов, В. Нерсисянц, С. Хмелевский, М. Шаргородский; и др.

Осмысление наказания в истории философии связано с развитием социальных теорий справедливого общественного устройства, с пониманием должного в нравственном, моральном, правовом смыслах. Античные мыслители пытались обосновать цели наказания и его адекватность содеянному. Средневековая философия и теология разрабатывали религиозную проблематику наказания как возмездия за греховное поведение, обусловленное свободой воли, как устрашающее возмездие, упреждение маловерным и многое другое.

Новое время внесло идею равенства и ответственности за свободу выбора. Предметом рассмотрения философов становятся регулятивные механизмы общественных взаимодействий, переосмысляются мотивы и цели наказания, подвергается рефлексии правовые и гуманистические приоритеты наказания, смещается смысловой акцент наказания от устрашительного к превентивному.

Все это способствовало правовой институализации наказания, выдвижению идей равенства людей перед законом, обустройству правового государства.

Современная философская мысль о наказании опирается на известные теории человека (биологизаторские, социальные, психоцентристские, культурологические и др.), по-разному объясняющие причины девиантности и ее коррекции с помощью определенных санкций. Особый интерес вызывает момент

принудительности наказания, его оправдание с точки зрения специфики ситуации, когда некто берет на себя функции вершителя правосудия, будучи таким же смертным и подверженным искушениям существом, как и наказуемый.

Доминантный мотив защиты справедливости путем наказания за проступок (преступление) прослеживается в философской мысли от античности до наших дней. Меры наказания, связанные с ограничением, лишением естественных прав, требуют глубокого осмысления и изучения. Поддержать равновесие между индивидуальной свободой волепроявления и тем, что именуется общим благом, призвано право, вернее, выверенные меры правового принуждения.

Кроме того, одним из защитных механизмов такого равновесия, связанных как со свободой волепроявления человека, так и объективной необходимостью соблюдения им общественных норм во избежание последствий, влекущих наказание, является социальная ответственность. Это важнейший аспект взаимоотношений личности с другими индивидами, государством, обществом.

Среди исследователей проблемы ответственности не существует единства мнений, что, в частности, касается вопроса соотношения негативной и позитивной характеристик предмета, то есть негативной ответственности, позитивной ответственности и ответственности, объединяющей оба признака, то есть негативно-позитивной. Негативная концепция основана на тезисе об ответственности за нечто, содеянное в прошлом (противоправное в юридическом контексте). Позитивная ответственность означает осознание недопустимости нарушения каких-либо норм. Негативно-позитивная характеристика ответственности связана с пониманием того, что ответственность охватывает не только отношения, которые возникают при наличии оснований для нее, но и до этого, а именно в самом процессе реализации обязательств нести ответственность за выполнение определенных действий.

Негативную трактовку социальной ответственности в ее правовом аспекте в целом поддерживают такие ученые, как С. Н. Братусь, Б. Т. Базылев, В. В. Крамник, Л. А. Сыроватская. Позитивную, например, П. Е. Недбайло.

Юридическая ответственность в широком смысле не ограничивается исключительно карательными мерами по отношению к субъекту, а реализует еще и стимулирующую функцию права. С точки зрения украинского исследователя А. В. Краснокутского, в негативной концепции ответственности «нейтрализуется новая, стимулирующая роль права, которая помогает формировать не только законопослушную, но и самобытную творческую личность (например, личность субъекта власти), которая самостоятельно берет на себя ответственность» [4].

Действительно, общество (с помощью права) регулирует и контролирует не только социально негативные формы поведения людей, но и поощряет социально полезные, ответственные. Позитивная социальная ответственность основана на чувстве долга, осознании последствий нарушения как юридических норм, так и моральных требований.

Известно, что мораль как форма общественной культуры опирается на авторитет общественного мнения и личностное убеждение в недопустимости асоциального поведения. Моральность человека реализуется в сознательном выборе и воплощении норм, требований, стандартов поведения в обществе,

осуществляемого без принудительных мер и повседневного внешнего контроля. Система права в государстве не охватывает все разнообразие форм морального поведения граждан, обусловленных различными моральными установками, воспитанием, традициями, уровнем сознательности и прочими немаловажными факторами выбора. Сфера действия права и морали распространяется не только на общие, но и специфические области жизни людей.

Так называемая «двухаспектная» (позитивно-негативная) концепция ответственности наиболее полно и полномерно отражает различные формы ее реализации в обществе, так как учитывает сложные комбинации объективных и субъективных факторов, определяющих ее содержание и соответствует потребностям социальной практики.

Таким образом, социальная ответственность является одной из форм объективации правового сознания и общественной культуры. В концепциях негативной и позитивной ответственности отражаются различные аспекты общественного запроса на оптимальную модель регуляции социальных отношений.

Наказание как форма регуляции социальных отношений имеет свою специфику в практиках различных социально-регулятивных систем (правовой, религиозной, моральной, обыденной и пр.). Однако в человеке система практик реализуется взаимосвязанно, в индивидуальной комбинаторике, характерной для данной исторической традиции, культуры, в соответствии с действующей системой права, в аспекте нравственных ценностей, житейских представлений о справедливом наказании за преступление, представлений о мере наказания, мере законности, а также в разнообразии личностных коннотаций. Практика физических, моральных, психических наказаний имеет свою историю. Разграничить эффект ее воздействия на человека крайне сложно, у каждого свой порог боли, как телесной, так и душевной.

Понятие должной меры возмездия опирается на моральный регулятив, эволюцию которого можно наблюдать в доправовом контексте социальной регламентации. Равенство наказания и ущерба характерно для принципа талиона (от лат. *talio* – «возмездие, равное преступлению»), который воплощался с разнообразной степенью последовательности в истории человечества, например, в ветхозаветной традиции он формулировался как «душу за душу, око за око, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу» (Втор. 19:21). Талион содержит предостережение в духе золотого правила нравственности: «Чего не хочешь получить от других, того не делай другим». Ответственность за поступок соизмеряется со степенью риска, неотвратимостью возмещения причиненного ущерба собственными потерями, а позже – поражением в правах, в конце концов, утратой свободы как ценности жизни. Здесь ответственность основана как на устрашении грозящими последствиями, так и на признании безусловности идеала взаимодействия между людьми, который ориентирован на золотое правило: «Как ты поступишь с людьми, так и они с тобой поступят» («что посеешь, то пожнешь» в народном толковании).

Идеальность императива не препятствует, а способствует обнаружению тех оттенков смысла, которые переживает человек, осуществляя выбор между «надо» и «могу».

В философских интерпретациях большинства исследователей (Р. Апресян [2], А. Гусейнов [3], Х. Томасиус, Г. Рейнер и др.) присутствуют негативная («Не делай другим того, чего себе желаешь») и позитивная («Поступай по отношению к другим так, как ты желал бы, чтобы другие поступали по отношению к тебе») формы золотого правила. В них отражаются различные аспекты социально-нормативной регуляции поведения. Негативная формулировка носит запретительный характер и ориентирована на осознание причинно-следственной зависимости за выполнение определенных действий (аморальных, неправовых), позитивная формулировка сопряжена с превентивно-нравственным выбором, пониманием личной степени ответственности за поступок. По мысли известного философа, специалиста в области истории и теории этики А. Гусейнова, негативный вариант соответствует принципу разумной достаточности, рационально выражающему чувство меры и составляющему основание позитивных (конструктивных, плодотворных, творческих) межчеловеческих отношений. Запрет определяет некоторый минимум морали, является границей разумной достаточности. Согласно негативной этике, «нравственные требования имеют форму запретов и только в этом качестве могут претендовать на практическую действенность и рациональную обоснованность» [4]. Здесь артикулировано убеждение автора в том, что мораль получает свое адекватное теоретическое выражение в отрицательных определениях, а практическое воплощение – в запретах [5].

При этом выбор человека характеризуется определенной этической целезаданностью, представлением о «себе хорошем», вопреки мнению окружающих, поступок так или иначе опосредован этическим знанием. Это знание необходимо в самых критических ситуациях. Уже наказанному, (осужденному) важно знать, что он не злодей, это подтверждается классикой тюремного песенного фольклора: «Пред людьми я виновен, Перед Богом я чист». Мотивация собственной невинности и переживание несправедливости наказания связаны с экзистенциальным механизмом смыслообразования, который может иметь осознанные и латентные формы. Дисбаланс между наказанием и причиненным обществу или личности ущербом, как правило, является спорной и оспариваемой темой. Однако существует и не поддающаяся количественно-качественной характеристике степень ущерба, нанесенного человеком (преступившим запрет, наказанным) самому себе.

То, что принято называть муками совести может по своей силе превышать страдания, причиняемые физической болью. Особенность морального личностного переживания в том, что индивид остро и беспощадно осознает свое несовершенство и собственную вину (ответственность) за безнравственное поведение и деструкцию общего блага. Общее благо здесь рассматривается с точки зрения динамического равновесия человеческой деятельности, конструктивность которой формируется из сложной комбинации разных поступков, проб и ошибок в том числе. При этом не имеет значения «реальный уровень

нравственной зрелости индивида, ибо какую бы мы ни взяли точку на линии, ведущей в бесконечность, расстояние от нее до бесконечности всегда будет бесконечно. Более того, сам уровень нравственного совершенства измеряется как бы от противоположного – степенью осознания собственного несовершенства. Мораль не может сказать о том, как мы близко подошли к идеалу. Она говорит только о том, как далеко мы от него отстоим» [6].

Цель наказания за проступок, в которой не заложен как ориентир нравственный критерий, позволяющий ограничить пространства человеческой деятельности, негуманна по содержанию и сомнительно эффективна по достижению результата. Дегуманизация цели наказания может иметь довольно изощренный характер, часто без экспликации намерений. Особенно ярко эту тенденцию можно наблюдать в политических дискурсах, когда расставляются акценты в зависимости от корыстной конъюнктуры. Злодеем объявляется некто неугодный («гонитель демократии», «кровавый диктатор» и т. п.), а демократом («хорошим», «достойным уважения») – его оппонент. Дегуманизированный противник наказывается жестко, каким бы прошлым он не обладал, как бы не старался доказать свою невиновность.

Дегуманизация используется как оружие против неугодных, не попадающих в актуальное клише, под которое с помощью средств массовой коммуникации подгоняется общественное мнение в массовой потребительской аудитории. В точку бифуркации общество соскальзывает не в тишине, а в направляемой разноголосице, додекафонии мнений. Особенно важным и иногда драматическим моментом социального взаимодействия в напряженных (предбифуркационных) состояниях системы является национальная, культурно-языковая, религиозная, этносимволическая идентификация. Проблемы языка, общей истории, но разных культур, идеологических символов и религиозных святынь становятся актуальными и экзистенциально сущностными, так как касаются достоинства человека, обнажая глубинные корни его неотчуждаемой природы. В публично-дискуссионное пространство коммуникации с большой осторожностью и ответственностью следует включать темы, затрагивающие тонкие сферы этнической принадлежности, святынь, религиозных ценностей, от которых человек не отрекается даже в периоды смертельной опасности, как не отрекаются от матери.

Содержание и смысл наказания в аспекте социальной ответственности не могут рассматриваться в отрыве от культурной идентичности человека и его личностного достоинства.

Девальвация ценностей и деструкция нравственных критериев, основанных на запрете не признавать, презирать других, тех, кто отличается поведением, образом, языком, воспитанием, предпочтениями, то есть особенными чертами, из которых соткана разность людей в их культурно-этнической, национальной, социальной принадлежности, ведет к гуманитарной катастрофе, ксенофобии, крушению цивилизационных основ человеческого сосуществования.

С точки зрения формирования необходимой социальной ответственности и предотвращения разрушительного по отношению к другим (значит и к себе) действия, можно говорить о нравственном отношении как признании права на

«инаковость» и права на ошибку. Для других ты – иной, ты не застрахован от ошибок, заблуждений, проступков. Углубленная рефлексия духовных основ собственной культуры, отказ от ее абсолютизации как тупикового пути, ведущего к самоизоляции, необходимы в сегодняшнем глобальном пространстве. Превращение общества в национальный заповедник на фоне диалога культур, необходимого для поддержания глобального поликультурного гомеостаза, вряд ли соответствует ценностям толерантности, политкорректности, уважения к другим.

Выводы: Наказание связано с принуждением, возмездием, лишением человека естественных прав, несением ответственности за содеянное. Его социальная роль требует глубокого осмысления и изучения.

Нравственно ориентированные меры правового принуждения призваны поддерживать равновесие между индивидуальной свободой волепроявления и общим благом. Общее благо рассматривается как созидающий критерий конструктивности человеческой деятельности, которая формируется из сложной комбинации разнообразных поступков, позитивных и негативных с точки зрения общезначимой морали.

Социальная ответственность является важнейшим аспектом взаимоотношений личности с другими индивидами, государством, обществом, одним из важнейших механизмов взаимосвязи свободы волепроявления человека и осознанной необходимости соблюдения им общественных норм. Цель наказания должна содержать нравственный критерий, позволяющий ограничить пространства человеческой деятельности и предотвратить ее дегуманизацию. Содержание и смысл наказания в аспекте социальной ответственности в современном поликультурном глобальном пространстве не могут рассматриваться в отрыве от культурной идентичности человека.

Список литературы:

1. Краснокутський О. Соціально-філософський аналіз феномена влади: дис. кандидата філос. наук. Київ, 2001. – С. 137.
2. Апресян Р. Талион и золотое правило: критический анализ сопряженных контекстов // Вопросы философии, 2001, № 3. – С. 72-84.
3. Гусейнов А. Философия – мысль и поступок: ст., докл., лекции, интервью. Санкт-Петербург, 2012.
4. Гусейнов А. Нравственные требования как запреты // Философия – мысль и поступок: ст., докл., лекции, интервью. Санкт-Петербург, 2012. – С. 633.
5. Там же.
6. Там же. С. 636-637.

*Kutsos Olga,
Odessa I.I. Mechnikov National University,
PhD, Doctor of Philosophical Sciences*

Psychological testing as a method for study of the national mentality

Abstract. The article states that psychological testing is an effective method for studying of the national mentality. The mentality can be represented as a set of cognitive, reflective, sensual, emotional and axiological structure. It is appropriate to use tests designed to detect personal maturity, meaningful life orientation, self-attitude, and value orientations for studying the features of the national mentality.

Keywords: national mentality, mentality structure, psychological testing, personal maturity, meaningful life orientation, self-attitude, value orientations.

*Куцос Ольга,
Одеський національний університет ім. І.І. Мечникова,
кандидат філософських наук*

Психодіагностика як метод дослідження національного менталітету

Анотація. У статті зазначається, що ефективним методом вивчення національного менталітету є психологічне тестування. Менталітет може бути представлений як сукупність когнітивної, рефлексивної, почуттєво-емоційної та аксіологічної структури. Для вивчення рис національного менталітету доцільно використовувати тести, спрямовані на виявлення особистісної зрілості, змістовних життєвих орієнтацій, самовідношення та ціннісних орієнтацій.

Ключові слова: національний менталітет, структура менталітету, психодіагностика, особистісна зрілість, змістовні життєві орієнтації, самовідношення, ціннісні орієнтації.

Найбільш уживаним терміном, за допомогою якого позначається вимір індивідуально-психологічних відмінностей, є поняття «психологічне тестування», що з'явилося одночасно з першими тестами. Спочатку даний термін розумівся дуже широко, включаючи в себе фактично будь-які вимірювання у психологічній науці. Пізніше, із розвитком тестів, сфера психологічного тестування звужується до вимірювання особистісних особливостей і когнітивних суджень, а в науковому

побути з'являється термін «психодіагностика». Однак зміст цього терміна незабаром істотно розширюється. Під психодіагностикою починають розуміти все те, що пов'язано з вимірюванням індивідуальних відмінностей, по суті, використовуючи цей термін як синонім психологічного тестування.

У загальному значенні під тестом розуміється стандартизована методика, спрямована на виявлення прихованої властивості досліджуваного об'єкта за допомогою одного або декількох коротких випробувань (завдань), що мають максимальну інформативність. Тест існує і активно використовується не тільки у психології, але і в медицині, педагогіці, техніці, біології тощо. У психодіагностиці тест – реальна технологічна альтернатива довільним суб'єктивним оцінкам, які значною мірою залежать від особистості психолога, і надмірно громіздким і дорогим експериментальним процедурам, у тому числі спостереженню. Термін «тест» походить від англійського *test* - вимірювання, перевірка. У психодіагностиці даним терміном позначають більшість методик, призначених як для дослідження особистісних рис, так і для вимірювання властивостей нервової системи. Відповідно, тестування – метод психологічної діагностики, що використовує стандартизовані питання і завдання, які мають певну шкалу значень.

Менталітет – одне з найголовніших понять сучасного гуманітарного знання. Воно включає в себе головні характеристики етносу та є одним із провідних принципів при зіставленні націй. Незважаючи на невизначеність та неоднозначність даного поняття, у загальному сенсі під менталітетом розуміються соціально-психологічні установки, автоматизми та звички свідомості, способи світобачення, уявлення людей, що належать до тієї чи іншої соціально-культурної спільноти. Так, М.Ф. Юрій зауважує, що «певним аналогом поняття «ментальність» в українській традиції, що досить давно вже склалась у діаспорних історико-філософських школах, є поняття національної вдачі, або вдачі народу» [1, С. 582].

Менталітет як особлива форма розумової діяльності, якій притаманне усвідомлення і ставлення, визначає світогляд особистості, її відношення до світу і самої себе в цьому світі. Розглянуте поняття має свою структуру з певним набором компонентів. В цілому менталітет включає в себе чотири структури.

1. *Когнітивна структура*. Вона являє собою знання і досвід, накопичені особистістю, способи і особливості отримання інформації з навколишнього світу. Когнітивна структура допомагає людині вибудувати картину світу, виходячи зі сформованих уявлень про нього, а також визначити своє місце в цьому світі.

2. *Рефлексивна структура*. Саме в ній проявляється самооцінка особистості, знаходження свого місця в суспільстві, навколишньому світі, самоідентифікація людини. Рефлексію не можна розглядати в незалежності від поняття соціуму, в якому існує особистість. Певне соціальне середовище обумовлює ототожнення особистості з ним, і менталітет набуває, наприклад, професійного, національного чи будь-якого іншого окрасу.

3. *Почуттєво-емоційна структура*. У ній укладені особливості емоційних реакцій і ступінь їхнього вираження на явища навколишнього світу, а також стереотипи ставлення.

4. *Аксіологічна структура*. Вона містить у собі систему цінностей, що засвоюється особистістю у процесі становлення, а також вироблювану самостійно

під впливом середовища життєдіяльності. Саме аксіологічна структура визначає оцінювання особистістю того, що відбувається навколо неї, допомагає позначити відношення до навколишнього середовища.

Таким чином, для вивчення людських особливостей, що наочно ілюструють характерні риси національного менталітету, доцільно використовувати тести, спрямовані на виявлення: 1) особистісної зрілості; 2) змістовних життєвих орієнтацій; 3) самовідношення; 4) ціннісних орієнтацій. Розглянемо їх детальніше.

Для дослідження особливостей і зіставлення рівня **особистісної зрілості** у представників різних національностей ми використовували Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха [2]. Опитувальник містить у собі 33 питання із шістьма варіантами відповідей. Він дозволяє охарактеризувати 5 аспектів, що є складовими особистісної зрілості людини.

1. *Мотивація досягнень*. Під цим терміном мається на увазі загальна спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі, прагнення до максимально повної самореалізації, самостійність, ініціативність, прагнення до лідерства, до досягнення високих результатів у діях та вчинках.

2. *Ставлення до свого «Я»*. Ця шкала оцінює особистість людини за такими характеристиками зрілості, як впевненість у своїх можливостях, задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, своїми знаннями, вміннями та навичками. Разом з тим, даний аспект передбачає такий істотний параметр поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, відсутність самовдоволення, скромність, повага до інших людей.

3. *Почуття громадянського обов'язку*. З цим поняттям пов'язані такі якості, як патріотизм, інтерес до явищ суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потреба у спілкуванні, колективізм.

4. *Життєва установка*. У цей вельми умовний термін вкладають такі узагальнені якості, як розуміння відносності всього суцього, переважання інтелекту над почуттям, емоційну врівноваженість, розсудливість (на протиположності імпульсивності).

5. *Здатність до психологічної близькості з іншою людиною*. У це поняття включені такі особистісні якості, як доброзичливість до людей, емпатія (здатність до відчуження і співпереживання), вміння слухати, потреба в духовній близькості з іншими людьми.

Вивчення **змістовних життєвих орієнтацій** доцільно проводити за допомогою Тесту змістовних життєвих орієнтацій (ЗЖО) Д.О. Леонтєва [3]. Даний тест містить 20 пар протилежних тверджень, що відбивають уявлення про фактори свідомості життя особистості. У тесті ЗЖО життя вважається осмисленим за наявності цілей, задоволення, одержуваного при їх досягненні, і впевненості у власній здатності ставити перед собою цілі, вибирати завдання і добиватися результатів. Важливим є чітке співвіднесення цілей із майбутнім, емоційної насиченості - із сьогоденням, задоволення - із досягнутим результатом, минулим. У тесті використовуються наступні шкали.

1. *Цілі у житті*. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті обстежуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і тимчасову перспективу.

2. *Процес життя*, або інтерес та емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає обстежуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом.

3. *Результативність життя*, або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображують оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивною та осмисленою була його прожита частина.

4. *Локус контролю – Я*. Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і завданнями та уявленнями про його сенс. Низькі бали – невіра у свої сили контролювати події власного життя.

5. *Локус контролю – життя*, або керованість життя. При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода ілюзорна, що немає сенсу що-небудь загадувати на майбутнє.

Вивчення особливостей **самовідношення** представників різних національностей проводилося відповідно до Методики дослідження самовідношення (МДС) С.Р. Панталеєва [4]. Даний тест містить 110 тверджень, із якими обстежуваний повинен або погодитися, або не погодитися. Інтерпретація проводиться шляхом аналізу профілю дев'яти показників, які спільно дають цілісну картину самовідношення обстежуваного.

1. *Закритість*. Низькі значення шкали говорять про глибоку усвідомленість «Я», підвищену рефлексивність і критичність, здатність не приховувати від себе та інших навіть неприємну інформацію, незважаючи на її значущість. Високі значення шкали говорять про закритість, нездатність або небажання усвідомлювати і видавати значущу інформацію про себе.

2. *Самовпевненість*. Позитивний полюс відповідає самовпевненості, високому самовідношенню, відчуттю сили свого «Я». Негативний полюс пов'язаний із незадоволеністю своїми можливостями, відчуттям слабкості, сумнівом у здатності викликати повагу.

3. *Самокерівництво*. Людина з високим балом за шкалою чітко переживає власне «Я» як внутрішній стрижень, інтегруючий і організуючий її особу, діяльність і спілкування, вважає, що її доля знаходиться в її власних руках. Протилежний полюс фактора пов'язаний із вірою суб'єкта в залежність його «Я» від зовнішніх обставин, поганою саморегуляцією, розмитим локусом «Я», відсутністю тенденції шукати причини вчинків, результатів і власних особистісних рис у собі самому.

4. *Відбите самовідношення*. Високі значення шкали відповідають уявленню суб'єкта про те, що його особистість, характер і діяльність здатні викликати в інших

повагу, симпатію, схвалення і розуміння. Із низькими значеннями пов'язане очікування протилежних почуттів по відношенню до себе від іншого.

5. *Самоцінність*. Позитивний полюс фактора відображує відчуття цінності власної особистості і, одночасно, передбачувану цінність свого «Я» для інших. Протилежний полюс шкали говорить про сумнів у цінності власної особистості, недооцінку свого духовного «Я», відстороненість і байдужість до свого «Я», втрату інтересу до свого внутрішнього світу.

6. *Самоприйняття*. Високий полюс відповідає дружньому відношенню до себе, згоді з самим собою, схваленню своїх планів і бажань, емоційного, безумовного самоприйняття. Низький полюс свідчить про відсутність перерахованих якостей – нестачу самоприйняття, що є важливим симптомом внутрішньої дезадаптації.

7. *Самоприхильність*. Високі значення шкали говорять про ригідність Я-концепції, прихильність, небажання змінюватися на тлі загального позитивного ставлення до себе. Низькі значення свідчать про протилежні тенденції: бажання щось у собі змінити, відповідати ідеальному уявленню про себе, незадоволеність собою.

8. *Внутрішня конфліктність*. Високі значення за даною шкалою свідчать про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, незгоди з собою, тривожно-депресивних станів, супроводжуваних переживанням почуття провини. Вкрай низькі значення шкали свідчать про заперечення проблем, закритість, поверхнєве самовдоволення.

9. *Самозвинувачення*. Високі значення вказують на самозвинувачення, готовність поставити собі в провину свої промахи і невдачі, власні недоліки. Вкрай високі значення є індикаторами глибокої внутрішньої дезадаптації та кризової ситуації, що вимагає прийняття психокорекційних заходів.

Дослідження *ціннісних орієнтацій* проводилося за допомогою методики «Ціннісні орієнтації» О.І. Моткова і Т.А. Огневої [5]. Дана методика дозволяє вивчити значимість та реалізацію зовнішніх і внутрішніх цінностей, конфліктність і атрибуцію причин їх здійснення. Пропонуються такі цінності, як: 1) гарне матеріальне благополуччя; 2) саморозвиток особистості; 3) популярність; 4) повага і допомога людям, чуйність; 5) фізична привабливість; 6) теплі, турботливі стосунки з людьми; 7) високий соціальний стан; 8) творчість; 9) розкішне життя; 10) любов до природи і дбайливе ставлення до неї. Спочатку обстежуваний оцінює їх ступінь значущості для себе, потім – ступінь здійснення. Після цього відбувається оцінка ступеня впливу різних факторів (зовнішні обставини, природні дані, власні зусилля) на здійснення можливих цінностей.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо: вивчення теоретичного базису категорії ментальності є недостатнім для формування цілісної картини «національного характеру», принципово важливим є саме практичне вивчення особливостей національних менталітетів. Одним із найважливіших емпіричних методів є психодіагностика, що дозволяє точно і однозначно схарактеризувати

когнітивні, рефлексивні, емоційно-чуттєві та аксіологічні особливості представників різних етносів.

Список літератури

1. Юрій М.Ф. Соціокультурний світ України / М.Ф. Юрій. – Київ: Кондор, 2004.
2. Гильбух Ю.З. Диагностика личностной зрелости / Ю.З. Гильбух. – Киев: Научно-практический центр «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2000.
4. Пантеев С.Р. Методика исследования самоотношения / С.Р. Пантеев. – Москва: Смысл, 1993.
5. Мотков О.И. Методика «Ценностные ориентации» / О.И. Мотков, Т.А. Огнева. – Москва, 2008.

Pustovit Nataliya,
*National Aerospace University "Kharkiv Aviation Institute",
PhD student, Philosophy Department*

Western and Non-Western worlds: prospects of a dialogue

Abstract: The article serves as a methodological basis for further enquiry into the agenda of partnership of the Western and non-Western worlds, seeking a consensus and building a cultural dialog. It analyses the multicultural component of human rights, the issue of cultural relativism, religious and secular opinions on universalism, and the heritage concept.

Keywords: dialogue, human rights, heritage, inclusive universality, consensus, universalism, relativism, Western and non-Western worlds.

Пустовіт Наталія,
*Національний аерокосмічний університет
«Харківський авіаційний інститут»,
аспірант, кафедра філософії*

Західний та незахідний світи: перспективи діалогу

Анотація: Стаття слугує методологічним підґрунтям для подальшого розроблення проблематики колаборації західного та незахідного світів, пошуку консенсусу та побудови діалогу. Проаналізовано мультикультурну складову прав людини, питання культурного релятивізму, релігійні та світські погляди на універсалізм, концепт спадку.

Ключові слова: діалог, права людини, спадок, інклюзивна універсальність, консенсус, універсалізм, релятивізм, західний та незахідний світи.

XXI століття увібрало у себе кращі здобутки людства: наукові відкриття минулих століть, твори мистецтва та архітектури, політичні, економічні та культурні практики. Поряд з цим XXI століття – це століття викликів, боротьби, перемог та поразок, здається, коли соціальні катастрофи досягли своєї кульмінації, вони підуть на спад, однак, головний виклик у людства ще попереду. У недалекому майбутньому світ докорінно змінить своє обличчя: зміститься як центр світової влади, так й міжнародні позиції держав. Ці тенденції простежуються уже сьогодні. Відновлення світового балансу потребуватиме діалогу. За допомогою нього людство зможе домовитися та адаптуватися до соціальних трансформацій, котрі його очікують. У діалозі майбутнього суттєву роль будуть грати світові ідентичності, у першу чергу, європейська, азіатська, американська, колоніальна, а

за характером діалог буде культурним. Чим раніше людство усвідомить необхідність переговорів, тим більше конфліктів можна буде уникнути або попередити. У цьому контексті ми актуалізуємо концепт спадку та права людини з метою відродження та популяризації світового культурного спадку, пошуку спільного культурного коріння, того фактора, який інтегруватиме світ. Міжнародна культурна колаборація позитивно вплине на усі сфери суспільного життя та дозволить досягти консенсусу. Свій культурний огляд ми розпочнемо з західної та незахідної цивілізацій, котрі, на перший погляд, постають перед нами як антагоністичні соціуми з відмінними цінностями та ідеалам. Проте, з теоретичної точки зору у них більше подібного, ніж відмінного, цього часто й не враховують деякі науковці. Так, аналіз геополітичного положення та культурної специфіки значно звужує перспективи для глобального аналізу, на підставі якого у основу феномена повинна бути покладена субстантивно-функціональна інтенція, а не його форма, котра варіюється залежно від соціальних контекстів, у яких дійсно кожна нація унікальна та неповторна. Поряд з культурним виміром міжнаціональних конфліктів існує й політично-економічний, який для підсилення ефекту застосовує інструменти культурного впливу. Пригнічення, ігнорування прав та потреб, нав'язування життєвого стилю деморалізує націю-жертву, провокує її на агресію, врешті-решт – воєнний конфлікт, котрий може мати летальні наслідки як для нації-жертви, так й для нації-агресора. Можна спрогнозувати сценарій, за яким країни, що розвиваються відтіснять розвинуті країни та займуть їх соціоекономічну нішу. Недооцінювати країни, що розвиваються – значить не дбати про майбутнє своєї країни. Відзначимо, що країни, які розвиваються, на наш погляд, мають імпліцитний потенціал. Цей потенціал детермінований, в першу чергу, інстинктом самозбереження, який у розвинутих країнах поступово пригнічується під впливом високих стандартів життя. Взаємовідносини між західним та незахідним світами, так само як між розвинутими країнами та країнами, що розвиваються повинні бути урегульовані через інститут міжнародної культурної колаборації, що передбачає як обмін культурним спадком, так й ревізію міжнародних документів з прав людини та закріплення оновлених норм як на національному, так й на міжнародному рівнях. Це питання є надзвичайно актуальним у сучасному глобалізованому світі. Механізм культурної колаборації сфокусований на популяризації культурного спадку країн, політичного та економічного співробітництва. Прогрес й полягає не в тому аби відібрати ресурси, культурні, матеріальні або людські, у іншій країні, а у вмінні їх правильно розподілити та, у випадку кризової ситуації, скористатися ними так, щоб власні інтереси та інтереси потенційного агресора були максимально задоволені. У цьому контексті на перший план виступає міжнародна культурна колаборація, яка має надзвичайно сильний вплив, апелюючи не просто до економічних або політичних переваг, а до історичної пам'яті та здобутків націй, без яких вони неповноцінні, без яких вони втратять свою історію, а отже, – й шанс на майбутнє. Тому розроблення програм міжкультурної колаборації має бути одним із пріоритетних напрямів стратегічного розвитку будь-якої країни, у подальшому це дозволить політичним та економічним програмам країн бути більш гнучкими та рецептивними до змін. Політика відкритих дверей у культурній сфері – це політика майбутнього. Перед тим як розпочати теоретичний огляд, звернемо увагу на один

аспект. Міжнародна культурна колаборація передбачає побудову діалогу, обмін знаннями, глибше усвідомлення специфіки звичаїв та традицій народів, а отже, – й способів мислення та манери поведінки. Це робить суттєвий внесок у прогресивний розвиток усього людства. Діалог культурно та емоційно збагачує його учасників, додає нових контекстів та інтерпретацій, незрозуміле робить зрозумілим. Крім того, історія життя людини на землі – це історія постійної боротьби та руху. Світовий культурний спадок артикулює ідею культурного кросингу, що мав місце як у минулому, так має місце й сьогодні. Твори мистецтва, архітектури та наукові здобутки попри своє національне походження можуть перебувати у протилежному кінці світу, їх дослідження – це не лише визнання нації-власника, але й нації-хранителя. У цьому контексті виникає запитання з приводу збереження унікальності кожної нації та загрози її асиміляції міжнародним співтовариством. На наш погляд, цю проблему можна уникнути, популяризуючи як національний, так й світовий культурний спадок. Це повинно бути закріплено та гарантовано відповідними нормативно-правовими актами, адже без різноманіття культур та їх обміну неможлива побудова й єдиного культурного простору.

Поняття незахідного світу стосується територій, на яких культури розвивалися під впливом не греко-іудейсько-християнської традиції західної культури. Тобто, до незахідного світу вчені зараховують Східну Азію (Китай, Японія та Корея), Південно-Східну Азію, Індійський субконтинент, Близький Схід та Центральну Африку. Латинська Америка, Російська Азія та Океанія не належать до цього переліку.

Західна культура є продуктом греко-іудейсько-християнської традиції, римського права, грецької філософії (ідеї демократії та свободи), ідей та системи цінностей, що виникли із доктрини Ренесансу на теренах Європи. Головні відмінності між незахідними та західними культурами полягають у наступному: по-перше, характер взаємовідносин між суспільством та природою, по-друге, роль релігії у суспільстві, по-третє, структура та природа культурних цінностей, роль індивідів та груп у суспільстві. Учені розглядають незахідний світ як мозаїку культур, а не культурну гомогенність. Багато неєвропейських цінностей є результатом міксу таких інтелектуальних традицій як конфуціанство, буддизм, індуїзм та іслам [9].

Досить поширеним є концепт, згідно якого «універсальні права людини» є певного роду мозаїкою. Зважаючи на це, вони повинні відображати елементи різних культур та відповідати потребам людей, що живуть у різних соціально-політичних контекстах. Теорія інклюзивної універсальності пропонує узгодити доктрину міжнародних прав людини та соціальний плюралізм. По-перше, усередині суспільств повинні прийматися рішення, націлені на культурні, ідеологічні та політичні зміни для того, аби зробити суспільства більш рецептивними до прав людини. По-друге, система міжнародних прав людини повинна бути рецептивною до різних соціальних контекстів.

Методологія інклюзивної універсальності – це, у першу чергу, правові прийоми. Фокусування на правових практиках не має за мету переоцінити значення та роль законів у сфері міжнародних прав людини. Навпаки, на думку деяких науковців, права людини – це, у більшій мірі, питання політичне, аніж

правове. Однак, потреба у законах та їх роль у суспільстві постійно зростає. Розробляється усе більше конвенцій з прав людини, запускається та вдосконалюється усе більше правових регулятивних механізмів, значення міжнародних прав людини зростає як у внутрішній, так й у зовнішній політиці держав. Правові практики та мова законів мають неабиякий авторитет та дають змогу урегулювати соціальні конфлікти цілком законним способом. Ключовим фактором права є його об'єктивність та формально-юридичний характер [1].

Однією із важливих проблем для теоретиків прав людини є питання культурного релятивізму. Культура є центральним аспектом людського буття, поза нею ми втрачаємо себе, оскільки культура, на думку Дженкса (1993), надає людському життю сенс та детермінує поведінку людини у соціумі.

Західна інтелектуальна традиція формувала дискурс прав людини, починаючи з XVIIIст. Однак, права людини не є суто західним «винаходом». Ідею прав людини можна віднайти у багатьох філософських та релігійних традиціях: іудаїзмі, ісламі, буддизмі, християнстві, працях грецьких, арабських та індійських філософів.

Панування принципу індивідуалізму у традиційному трактуванні прав людини викликало недовіру та спротив з боку незахідних країн. Це є досить сильним аргументом для визнання колективних прав чимось більшим, ніж просто сукупності індивідуальних прав. Західний світогляд є патріархальним, що, у свою чергу, вплинуло на формування концепту прав людини. Проте, інклюзивне розуміння універсальних прав людини неможливе без індоктринації фемінізму.

Західна картина світу має міцні традиції колоніалізму та расизму, що з ним асоціюється. Західні суспільства вважали себе більш передовими та освіченими та ставилися до інших, як до відсталих та менш цивілізованих, звідси – почуття переваги та зневаги до неосвічених цивілізацій. Природним наслідком такого світогляду був расизм. Зважаючи на це, доктрина прав людини розглядалася з боку незахідних суспільств як колонізаторська, така, котра не враховує прав інших культур [7].

Звернемось до проблеми універсалізму. Кессін та С. В. Пантембекер вказували на суттєвий внесок традицій індуїзму та буддизму у розуміння універсалізму. Так, для Пантембекера індуїзм запропонував важливі духовні цілі та цінності для людства, що перебували поза вимог економічної технократії, політичної бюрократії та релігійних особливостей. Ману та Будда запропонували кодекс, що містив десять найважливіших людських свобод та моральних принципів. Специфічним же для буддизму є концепт альтруїзму, згідно якого до страждань індивіда долучається й почуття універсального співчуття.

На думку професора філософії Р. Маккеона, західний вплив на концепт прав людини обумовлений античною філософською традицією. Так, стоїки запропонували термін «космополіт», що фактично означає «громадянин світу», а Зенон (Zeno of Citium, 335-263 В. С. Е.) свого часу написав, що будь-яка республіка, котра себе поважає, дотримується того принципу, що люди не повинні бути відокремлені у межах міст та націй конкретними законами, бо усі люди є компатріотами, є лише одне життя та єдиний порядок речей (Космос) [8].

Для універсализму цінності прав людини набувають форми стандартів. Релятивізм же визнає легітимний статус декількох ціннісних систем. Проте людська природа полягає у тому, що людина, по-перше, має свої ціннісні орієнтири, по-друге, вона постійно змінює себе, переглядаючи свої цінності. Суттєву роль у цьому процесі грає діалог, комунікація. Концепт прав людини передбачає спроби переконати інших людей прийняти певні цінності. Зважаючи на це, мораль не повинна бути відносною чи абсолютною, вона лише посиляється на емпіричний факт, що люди можуть та насправді переосмислюють свої ціннісні настанови, впливаючи один на одного через механізми переконання [2].

Пропоненти так званих азіатських цінностей заперечують універсальний статус ліберальних та демократичних елементів прав людини (цивільні та політичні права), вказуючи на те, що Азія має унікальну культурну сутність, яка стоїть осторонь цих прав. Для подолання протиріч необхідно відійти від орієнталістського стереотипу та розглянути потенційні можливості урегулювання релігійних та культурних протистоянь, а також постійного конфлікту між індивідуалістичним та комунітарним підходами [10].

Міжнародна культурна колаборація повинна забезпечити ефективний культурний діалог, який ґрунтуватиметься, як на правах людини, так й на обміні та популяризації культурного спадку. Права людини можуть бути подані як політична структура, котра легалізує інкорпорацію своїх цінностей та ідеалів через концепт культурного спадку.

Спадок, як концепт, зазвичай має позитивне значення. Збереження матеріальної культури – об'єктів мистецтва, щоденного користування, архітектури, ландшафтів та нематеріальної культури – музичних, театральних традицій, танцювального перфомансу, ритуалів, мови, людської пам'яті, в основному, розглядають як розділене спільне благо, котре приносить користь кожному. Як індивідуальні, так й колективні ідентичності формуються через матеріальні об'єкти та культурні перфоманси, у свою чергу, стійка ідентичність може лежати в основі цього блага. Проте, спадок також тісно пов'язаний з ідентичністю та територією, на якій індивіди та співтовариства змагаються між собою, де частими є конфліктні ситуації. Конфлікти можуть виникати між етнічними групами на предмет прав культурної власності. Іманентний конфлікт між світовим/національним спадком та індивідуальними/локальними правами виникає в цій критичній точці. Спадок ні в якому разі ані нейтральна категорія самодетермінації, ані іманентно позитивний феномен: це концепт, котрий може популяризувати самопізнання, сприяти комунікації та обміну інформацією, вести раціональне управління сучасною культурою та її історичним минулим, проте він може також бути засобом пригнічення та обмеження прав меншин. З цієї причини питання спадку є актуальною сучасною проблемою, якою займаються як академічні установи, так й міжнародні організації, в тому числі ООН [3].

Культурні права можна розглядати як права людини. На відміну від цивільних, політичних, економічних та соціальних прав культурні права залежать від очевидної унікальності спадку, який пов'язує групу або співтовариство зі спільною пам'яттю, котра є ключовим фактором формування ідентичності та почуття приналежності. Якщо концептуалізувати культурні права як групові права,

вони можуть поступово ігнорувати індивідуальні права членів групи. Навпаки, якщо трактувати культурні права як індивідуальні права, ми ризикуємо підірвати фундаментальні групові інтереси, націлені на збереження соціальної та культурної єдності, культурне виживання тощо. Прагнення учених встановити місце культурних прав у контексті прав людини зазнає суттєвих труднощів та протиріч.

Термін «культурний спадок» сьогодні репрезентує тотальність культурних об'єктів, традицій, знань та навиків, котрі певна нація або співтовариство успадкувало від попередніх поколінь через процес пізнання. Культурний спадок надає можливості для подальшої трансляції ідентичності наступним поколінням. Поступове розширення концепту культурного спадку у практиці міжнародного права мало суттєві наслідки для зміцнення концептуального зв'язку між спадком та культурними правами. Варто відзначити, що наскільки культурний спадок репрезентує ті практики та знання, визнані співтовариством або групою як частина їх історії та ідентичності, настільки члени групи, індивідуально або колективно, повинні мати вільний доступ до такого культурного спадку, його розділення та перфомансу. Більше того, динаміка розвитку концепту спадку від історично-професійного об'єкта до нематеріального спадку передбачає, що навіть культурні об'єкти чи місця повинні бути усвідомлені крізь призму їх функцій та ролей у суспільстві, як засіб користування певними фундаментальними правами та свободами, такими як, наприклад, право на релігійну свободу.

Розрізняють три легальні аспекти взаємозв'язку між культурним спадком та правами людини: 1) поява принципу, згідно якого міжнародне співтовариство зацікавлене у збереженні та захисті культурного спадку як частини захисних заходів по відношенню до людської гідності та внеску людини у розвиток світової культури; 2) попередження серйозних порушень законодавства у сфері міжнародного культурного спадку та прав людини; 3) збереження різноманіття «живих» культур та спадку як частини правозахисних заходів у плюралістичному, глобальному, культурному просторі [4].

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз показав, що західна та незахідна цивілізації по-різному підходять до питань соціальної ієрархії, пріоритетів, цінностей, потреб та взаємовідносин. Методологія інклюзивної універсальності подана правовими прийомами, що ґрунтуються на прагматичному та демократичному підходах та націлені на узгодження доктрини міжнародних прав людини та соціального плюралізму. Так, методологія інклюзивної універсальності, на наш погляд, повинна бути покладена у основу міжнародної культурної колаборації та культурного урегулювання.

Сьогодні однією з важливих проблем є питання співвідношення релятивізму та універсалізму. Відзначимо, що для універсалізму цінності прав людини набувають форми стандартів, а релятивізм визнає легітимний статус декількох ціннісних систем. Досягненню консенсусу сприяє діалог. Зважаючи на те, що, з одного боку, люди переосмислюють свої ціннісні настанови, а з іншого, мораль не повинна бути відносною, ми схилиємось до думки, що моральне переконання все ж потребує деякого універсального базису, який є одним із суттєвих факторів міжнародної культурної колаборації, котра реалізується не лише через права людини, але й через концепт світового культурного спадку. Подолання

міжнаціональних конфліктів багато в чому залежить від потенційних можливостей урегулювання релігійних та культурних протистоянь та трансформації орієнталістського стереотипу.

Концепт спадку можна розглядати з різних перспектив, зазвичай у позитивному значенні. Це концепт, який може популяризувати самопізнання, сприяти комунікації, вести раціональне управління сучасністю та історичним минулим. Спадок, поряд з базовими свободами, є одним із основних компонентів прав людини, вимагає поваги та захисту індивідуальних та колективних ідентичностей та ні в якому разі не повинен стати засобом пригнічення та обмеження прав меншин. Ми розрізняємо світовий культурний спадок та національний, який входить до світового. Міжнародна культурна колаборація передбачає формування стабільної політичної структури як з метою захистити та зберегти національний культурний спадок, так й з метою популяризувати цінності світового культурного спадку, який, у певній мірі, є медіатором національних культур, звичаїв та традицій.

Практичними рекомендаціями щодо збереження та популяризації культурного спадку є наступні: розроблення освітніх програм, створення цифрових маршрутів, QR Code Service програм, он-лайн проєктів, організація 3-D виставок шедеврів світової культури, міжнародних телеконференцій тощо.

Список використаної літератури:

1. Brems E. *Human Rights: Universality and Diversity* / E. Brems. – Martinus Nijhoff Publishers, 2001. – 574 p.
2. *Constructing Human Rights in the Age of Globalization* / ed. Mahmood Monshipouri. – M. E. Sharpe, 2003. – 353 p.
3. *Cultural Heritage and Human Rights* / ed. Helaine Silverman, D. Fairchild Ruggles. – Springer, 2008. – 206 p.
4. *Cultural Human Rights* / ed. Francesco Francioni, Martin Scheinin. – BRILL, 2008. – 369 p.
5. Harrison R. *Heritage: Critical Approaches* / R. Harrison. – Routledge, 2013. – 268 p.
6. Howard P. *Heritage: Management, Interpretation, Identity* / P. Howard. – Continuum, 2003. – 278 p.
7. Ife J. *Human Rights and Social Work: Towards Rights-Based Practice* / J. Ife. – Cambridge University Press, 2012. – 366 p.
8. Ishay M. R. *The History of Human Rights: From Ancient Times to the Globalization Era* / M. R. Ishay. – University of California Press, 2004. – 450 p.
9. Karan P. P. *The Non-Western World: Environment, Development and Human Rights* / P. P. Karan. – Routledge, 2004. – 604 p.
10. *The Globalization of Human Rights* / ed. Jean-Marc Coicaud, Michael W. Doyle, Anne-Marie Gardner. – United Nations University Press, 2003. – 208 p.

*Oleg Efimov, Ph.D. in Philosophy,
associate professor of department of finance
and credit of Bashkir State Agrarian University*

About the concept of function

Abstract: In the article we consider the question about the essence of the concept of function. The signs of function were analyzed as a main feature of the system. The algorithm of detection of phenomenon the functions that was developed by the author is submitted.

Keywords: phenomenon, system, design the function, the carrier of function, action, rules.

*Ефимов Олег Николаевич, кандидат
философских наук, доцент кафедры финансов
и кредита Башкирского государственного
аграрного университета*

О понятии функция

Аннотация: В статье рассматривается вопрос о сущности понятия функция. Проанализированы признаки функции как основного свойства системы. Представлен разработанный автором алгоритм выявления функций явлений.

Ключевые слова: Явление, система, конструирование функций, носитель функции, действие, правила.

Сущность явления может быть понята и объяснена через выявление его функций. Сущность и соответствующие ей функции есть вещи объективные (здесь мы не рассматриваем явления и предметы, созданные человеком под заранее известную функцию). Поэтому при изучении природных и общественных явлений исследователю необходимо как можно точнее выявить:

- а) все возможные функции явления и
- б) содержание каждой из функций.

Выполнение требований пунктов а) и б) требует основательной научно-познавательной подготовки, строгого отношения к правилам постижения научной истины, соблюдения божеских и культурно-этических норм научной деятельности. Проблема заключается в том, что в сегодняшней науке конструирование, воспроизведение функций явлений во многих случаях выполняется формально, по аналогии со смежными явлениями, без научной рефлексии и без должной научной подготовки и соблюдения необходимых в науке методологических и

методических требований – все это приводит к неверным теоретическим положениям и, по гносеологическо-онтологической цепочке, к практическим ошибкам, неудачам и потерям.

Очень часто в качестве собственно функции явления рассматриваются его цель, задачи, роль или значение, что также уводит исследователя и потребителя исследования от истины.

Само слово «функция» (от латинского *functio* - совершение, выполнение, исполнение, осуществление) впервые было употреблено немецким математиком Лейбницем в 1673г.

Кратко рассмотрим, какой смысл вкладывается в понятие функция в авторитетных научных источниках.

Философская энциклопедия определяет функцию как «обязанность, круг деятельности. «Функция – это существование, мыслимое нами в действии» (Гёте). ...В логическом, особенно в математическом смысле функция означает отношение зависимости двух изменяющихся величин (переменных) или группы величин, характеризующихся тем, что изменение одной величины имеет следствием изменение другой, т.е. каждой величине одной группы всегда определенным образом подчиняется каждая (или многие) величина др. группы. ...Мышление характеризуют иногда как функцию действия» [1].

Современная энциклопедия [2] выделяет три значения (точнее, три области применения) этого термина: 1) деятельность, обязанность, работа; внешнее проявление свойств какого-либо объекта в данной системе отношений (например, функция органов чувств, функция денег).

2) Функция в социологии - роль, которую выполняет определенный социальный институт или процесс по отношению к целому (например, функция государства, семьи и т.д. в обществе).

3) Функция в математике - соответствие между переменными величинами, в силу которого каждому значению одной величины x (независимого переменного, аргумента) соответствует определенное значение другой величины y (зависимого переменного, функции). Функции могут быть заданы, например, формулой, графиком, таблицей, правилом.

Толковые словари Ожегова и Ушакова [3,4] рассматривают функцию в 5 значениях. Так, в словаре Ушакова находим, что ФУНКЦИЯ, функции, жен. (лат. *functio* - выполнение работы).

1. Явление, зависящее от другого и изменяющееся по мере изменения этого другого явления (книжн.).

2. Переменная величина, меняющаяся в зависимости от изменения другой величины (мат.). Величина давления газа есть функция величины его объема.

3. Работа, производимая органом, организмом (биол., физиол.). Отделение слюны является основной функцией слюнной железы.

4. перен. Обязанность, круг деятельности чего-нибудь, подлежащая исполнению работа (книжн.). Служебные функции. Исполнять свою функцию в обществе. Функции государственного управления.

5. Значение, назначение, роль (книжн.). Функция математического знака. Функция родительного падежа.

Специальные исследования, посвященные проблеме определения и толкования понятия функции нам удалось обнаружить в работах Верхоглазенко В.Н. и Остапович А.О.[5], Малковой А.Г. и Яковлева И. В.[6], Мертон Р.[7], Татарова Н.М.[8], Худякова А.И. [9].

Практику применения понятия функции отчетливо можно увидеть на страницах любого из вузовских учебников по любой дисциплине, в которых сразу же после введения обязательно содержится тема сущности изучаемого предмета и, соответственно, его функций. И здесь у вдумчивого читателя почти всегда возникают недоуменные вопросы: каким образом, по какой методике выявлены эти функции; как доказывается, что именно эти функции, а не другие выражают сущность данного предмета? Причем у каждого автора имеется свой набор функций и своя интерпретация функций (это в лучшем случае) или заимствованные из другого издания и слегка отредактированные фрагменты текста о функциях.

Все это происходит потому, что в науке, кажется, отсутствует научно обоснованная методика конструирования функций явлений. Кроме того, создавшееся положение достоверно отражает нынешнее состояние умов как занимающихся исследованием этого, действительно сложного, вопроса, так и тех, кто использует результаты этих исследований.

Проблема в конечном итоге состоит в том, чтобы выработать определенную научную технологию, алгоритм, правила воспроизведения, адекватную модель функций явлений.

Целью исследования в данной статье является уточнение и установление порядка и правил выявления функций предмета.

Задачи исследования – анализ имеющихся в современной науке методологических и методических недостатков в деле конструирования функций явления, уточнение понятийного аппарата, характеризующего сущность понятия «функция».

Наша точка зрения на пути разрешения названной проблемы (к ней нам приходилось обращаться и ранее, см. [10, 11, 12]) заключается в следующем.

Тезис о том, что понятие «функция» имеет несколько смысловых значений следует признать неверным. Вышеприведенные определения из словарей расчлняют данное понятие на 3 или 5 значений, преследуя цель облегчения подачи и восприятия термина, имея в виду при этом, что функция как понятие имеет одно родовое значение, но в разных областях деятельности проявляет себя по-разному, оставаясь, повторим, однозначной сущностью. Функция в математике и функция в менеджменте – по сути своей одно и то же, но сферы ее применения – разные. Нам же здесь предстоит найти такие глубинные свойства функции, которые являются первичными, фундаментальными и, в силу этого, общими для любых явлений.

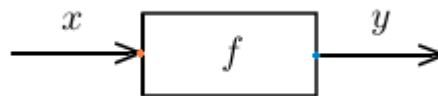
Далее. Функция не есть роль. Роль это род и степень участия в каком-нибудь деле, предприятии, событии; это способность оказывать влияние, воздействие на явление. Функция же есть родовое, сущностное свойство явления.

Функцию нельзя объяснить и с помощью слова «значение». Значение есть степень важности, значительности, влияния предмета, явления, действия в

человеческой деятельности. По Сартру, «посредник между присутствующей вещью, которая является носителем значения, и отсутствующим объектом, на который указывает значение» («Baudelaire», 1947) [1]. Это что-то внешнее по отношению к рассматриваемому явлению, т.к. направлено на другое или другие явления.

Попытки объяснить понятие функции через понятия роли и значения – это пока еще дальние подступы к познанию, это приблизительное описание явления с помощью привычных слов.

Используя положения теории систем понятие функции можно интерпретировать как устройство, на вход которого подаётся x , а на выходе возникает y :



Под x можно понимать некую переменную величину (в математике), которая под влиянием действия, заданного определенной формулой (f), преобразуется (изменяется) в величину y . Независимых переменных может одна или несколько. В страховании, например, под x понимаются меняющиеся (развивающиеся, переменные величины) потребности страхователя в страховой защите и потребности страховщика в получении прибыли; эти потребности побуждают их носителей войти во взаимодействие, которое называется процессом страхования (f – по принятой выше терминологии); в результате мы имеем удовлетворенные потребности страхователя и страховщика (y), которые (удовлетворенные потребности) обобщенно можно назвать явлениями и которые могут быть измерены количественно, например, суммой полученных страховых выплат или размером прибыли страховщика.

Итак, функция выражает идею зависимости явлений (предметов, величин): величина y зависит от величины x ; удовлетворение потребностей y зависит от наличия, характера и величины потребностей x .

Понятие функции выражает также идею действия, совершаемого над одной величиной (явлением, предметом) для получения значения другой величины. В математике это действие определяется заданной формулой, в страховании – законами, договором страхования, Правилами страхования и т.д.

Функцией называется как само действие, так и результат этого действия. Сущностное свойство функции – это способность какого-либо явления выполнять назначенное ему действие в данной системе отношений.

Для понимания природы функции следует рассмотреть понятия «явление» и «система», сущность которых с наибольшей научной последовательностью, полнотой и ясностью проанализированы в ненаучном (как позиционирует свою работу сам автор) труде Татарова Н.М. «Светопреставление» [8].

Мир состоит из явлений. Всякое явление может быть рассматриваемо как система. Система – это такая совокупность ее элементов и связей между ними, которая обладает свойствами, не присущими по отдельности ни одному из ее элементов. Составляющие части явления – это элементы системы, а

взаимодействия между ними – связи между элементами. Но, кроме свойств, унаследованных от своих составляющих, система обладает еще собственными свойствами, не присущими ни одной из составляющих частей, но порожденными только целостностью самого явления, которая отделяет внутреннее устройство от внешних проявлений. Например, если соединить части стула – спинку, ножки, сиденье, то возникнет стул. Порождаемое в системе свойство называется функцией системы или сущностью явления.

Важно знать, что одни системы могут быть элементами других систем, т.е. системы состоят из подсистем и входят в состав надсистем.

И еще один важнейший тезис: совокупность составляющих частей называется носителем явления. Явления независимы от своих носителей, поскольку одно и то же свойство может порождаться в разных системах на разных носителях. Более того: одну и ту же функцию могут порождать разные носители. Например, функцию двигателя – вращающее усилие на валу, – могут порождать разные двигатели. Нужно всегда отличать функцию системы и механизм ее порождения, подчеркивает Татаров Н.М., отличать сущность явления от носителя явления.

Исходя из всего вышесказанного попытаемся сформулировать некоторые правила конструирования (воссоздания) функций.

Правило 1. Функцией явления можно назвать только те его свойства, которые возникли и действуют только в рамках данной системы. Если же они (свойства) выходят за пределы явления (системы), т.е. данная система начинает взаимодействовать с не принадлежащими ей элементами, и, следовательно, возникает новая система, по отношению к которой наша система является подсистемой, то они (свойства-функции) принадлежат уже вновь сформированной системе. Непонимание или игнорирование такой подмены ситуации ведет к неправильному выводу о содержании функции (функций) рассматриваемого явления. Эту идею основательно разработал Худяков А.И. [9] на примере функций страхования.

Правило 2. Приступая к выявлению функций явления необходимо четко различать функцию системы и функции ее подсистем. Так, разработка страхового продукта – это назначение страховщика, но не функция страхования. Точно также приписываемая страхованию контрольная функция таковой не является; в действительности она существует как функция, принадлежащая по отдельности как страховщику, так и страхователю и осуществляется ими как функция управления (т.е. в системе управления), а не как функция в системе страхования.

Правило 3. Необходимо всегда отличать функцию явления от носителя явления. Т.е. различать сущность и генезис (происхождение, механизм порождения).

Так носителями системы страхования являются взаимодействующие страхователь и страховщик. Страховщик является носителем подсистемы страхового дела (страховой деятельности) – при этом осуществляет функции создания товара «страховая защита», функцию участника в процессе распределения ее стоимости, функцию субъекта обмена товара «страховая

защита», функцию сопровождения потребления страхователем товара «страховая защита».

Страхователь, являясь носителем подсистемы потребления товара «страховая защита» выполняет функции «заказчика» и клиента разрабатываемого страховщиком товара «страховая защита», функцию субъекта при обмене товара «страховая защита», функцию конечного потребителя товара «страховая защита».

Эти три правила не являются исключительными, их количество и содержание необходимо развертывать в дальнейшем.

Замысел данной статьи возник ввиду того, что в теории страхования, которая есть научный интерес автора, нет единого мнения о количестве, наименования и содержании функций страхования. Для восполнения этого пробела автору пришлось, выйдя за пределы собственно страхования, провести небольшое научное исследование, представленное выше, и которое предстоит продолжить. Автор был бы рад обсудить мнения своих научных коллег о положениях, выдвинутых в статье.

Список литературы:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Словари и энциклопедии на Академике. <http://dic.academic.ru>
Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940. Словари и энциклопедии на Академике. <http://dic.academic.ru>
2. Верхоглазенко В.Н., Остапович А.О. К понятию функции. АКМЭ Бизнес-игры для руководителей. <http://www.acmegroup.ru/node/369>
3. И.В.Яковлев. Что такое функция? Материалы по математике. Статья написана в соавторстве с А.Г.Малковой. MathUs.ru <http://mathus.ru/math/function.pdf>
Мертон Р.. Явные и латентные функции. Социология по-новому <http://socioline.ru/pages/r-merton-yavnye-i-latentnye-funktsii>
4. Татаров Н. М. Светопредставление 1994 – 2013 гг. На правах рукописи. СЗФ РАО № 84 от 06.10.1995 г. и № 342 от 04.11.1997 г. <http://tatarow.narod.ru/08-6.htm>
5. Худяков А.И. Теория страхования, 2010. – С.656
6. Ефимов О.Н. О сберегательной и накопительной функциях страхования. Перспективы и тенденции развития современного инновационного общества в эпоху перемен (экономика, социология, философия, право): Материалы международной научно- практической конференции (24 июня 2011 г.), 2011. - 175 с.
7. Ефимов О.Н. Категории страхования. Страховой рынок Российской Федерации в условиях вступления в ВТО: состояние и перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции (5-7 июня 2012 г., г. Нижний Новгород), Нижний Новгород, 2012. - 653 с.: ил.
8. Ефимов О.Н. Новейшее страхование в законах. Монография. Science Book Publishing House, Yelm, WA, USA, 2013. – 484 с.

*Soldatenkova Olga, Ukhta State Technical University,
Candidate of Culturology, Institute of Economic and Management*

The relationship of light, Holiness, and word in the Russian Orthodox tradition

Abstract: The article is devoted to the statement of the principle of unity of light, Holiness, and word that have become crucial for the Russian Orthodox culture.

Keywords: light, Holiness, word, Sophia the Wisdom of God

*Солдатенкова Ольга, Ухтинский государственный
Технический университет Кандидат культурологии,
Институт экономики и управления*

Взаимосвязь света, святости и слова в русской православной традиции

Аннотация: Статья посвящена изложению принципа единства света, святости и слова, ставшему определяющим для русской православной культуры.

Ключевые слова: свет, святость, слово, София Премудрость Божия

Понятие Софии Премудрости Божией в её соотношении со Светом и Красотой является яркой характерной чертой русского православия. Существует множество толкований Софии Премудрости Божией, но определением, в той или иной мере присутствующим у всех философов и богословов, уделивших внимание проблеме Софии, является определение Софии Премудрости Божией как некоей субстанции, имеющей признаки женственности именно в значении способности к преумножению, плодovitости. Можно с определённой долей уверенности констатировать тождество света как необходимого условия и причины изобилия в древнем традиционном понимании; святости в значении растущей мощи и в языческой (материальной), и в православной (духовной) трактовке [1]; и мудрости (Софии Премудрости Божией), которая также предполагала постоянное увеличение познания дел человеческих и божественных на пути спасения. Интересна отмеченная Шевыревым С. П. специфическая черта миропонимания древних, полагающих, что «разум без чувств не полон, что любовь к истине есть начало мудрости», при этом знание понималось как «отблеск утраченного ведения, искра от полного света, обломок от стройного целого» [2]. В русской философии, по мнению С. Н. Булгакова, софийно отнюдь не логическое

мышление, но «самая $\phi\iota\lambda\alpha$, эрос, окрыляющий душу и поднимающий её к умному видению Софии мира идей» [3]. В. В. Бычков уточнил, что в православном понимании философии лишь то, что интуитивно, то и софийно и способно открыться «умному видению» [4]. Для подтверждения определения Софии именно как Красоты часто приводят слова апостола Петра (I Петр 3; 3-4), где София трактуется в качестве единственной и единственно возможной явленности Красоты в твари.

Не вдаваясь в тонкости софиологии русских мыслителей, мы приведём в качестве примера традиционного значения для русского мировоззрения самого понятия «София» на примере исчезнувшей во время Великой Отечественной войны фрески волотовской Успенской церкви, которую описывает и объясняет Б. А. Рыбаков в своей книге «Стригольники. Русские гуманисты XIV века» [5]. Композиция характерна тем, что, помимо апостолов (людей) и Иисуса Христа (Бога) в ней изображена крупная женская фигура, олицетворяющая вселенную, которая протягивает плат с двенадцатью свитками, написанными на разных языках, как бы предлагая это средоточие всей мировой премудрости каждому, вошедшему в храм. Здесь зафиксирована характерная для стригольников тема Премудрости Бога, «познаваемой людьми посредством книжности», которой вторят фрески, изображающие сюжеты притчей царя Соломона, говорящих о преимуществе мудрости и знания, что «дороже серебра, золота и драгоценных камней» [6]. Глубокомысленная и хорошо продуманная композиция храмовых фресок изображает содержание главы 9-ой Притчей Соломона, где повествуется о гостеприимстве Премудрости: Премудрость построила себе дом, вытесала семь столбов его. «Начало мудрости – страх Господень, и познание Святого – разум; потому что через меня умножатся дни твои; и прибавится лет тебе жизни» (Притчи Соломоновы 9; 10-11).

Отследив связь и частые аналогии света, святости и мудрости (философии, понимаемой как любовь к мудрости, истине), необходимо отметить, что проявления света (=святости=мудрости) помимо невербальных случаев, часто имело вербальное воплощение. В «Прогласе» Константин Философ приводит доказательство такой связи, выявляемой постепенно: Слово пришло к славянам, принеся с Собою осознание софийности мира (в понимании мудрости, способной к творению: София всегда женственна, а потому плодотворна), материальным воплощением Слова-Софийности стало слово письменное. Знаменательно, что в этом толковании слово письменное понимается как свет, и, как свет, оно обнаруживает красоту мира, а, следовательно, этим самым приносит радость. Слово, также как и свет, просвещает мудростью, и «наиболее действенно, когда письменное» [7].

Здесь следует остановиться на концепции собственно слова, которую разработал А. Григорян в статье «Первочеловек и Первослово (к истокам мифа о Прометее)» [8]. Слово исследователь трактует в качестве посредника, имеющего определённые функции в триаде «мысль, слово, дело», причём именно в этой ипостаси слово полностью совпадает с древнейшей посреднической характеристикой огня-света. Связь слова с огнём – «важный опознавательный признак первочеловека и первослова – логоса» [9]. Слово (и вообще речь) с огнём

и светом в сознании людей связывались издревле, например, в Упанишадах (4,3) говорится: «Но если солнце зашло, и месяц скрылся, и огонь погас, что служит человеку светом? – Тогда речь служит ему светом». В индоарийской традиции сама речь называется светом, а свет сводится к Атману, творящей духовной силе, следовательно, речь в этом понимании суть первое человеческое искусство, первое уподобление Богу в творчестве. Самый яркий отличительный признак слова, являющийся одновременно и его сутью – посредничество между небом, миром божеств, и землёй, миром людей, что позволяет слову иметь в себе как божественные качества, так и свойства, необходимые для понимания людьми. При этом следует отличать слово как некое «звукоиспускание», «квази-речь» (μῦθος) от слова – воплощённой мысли, ясно оформленной идеи (λόγος) [10]. Мифологический персонаж, воплотивший собой идею слова – мысли, зачина к действию – Прометей, создавший людей и похитивший для них огонь с Олимпа, при помощи которого люди научились ремёслам и искусствам, то есть, приобрели в полной мере способности к творчеству и орудия для творчества, что ранее было привилегией богов: «божественный дар, как кажется мне, был брошен людям богами с помощью некоего Прометея вместе с ярчайшим огнём», так говорится в «Филебе» Платона. Интересную аналогию Прометея и Иисуса Христа проводит А. Григорян на том основании, что Прометей явился зачинщиком распри, что «почти дословно совпадает со знаменитым речением Христа: «Не думайте, что Я пришёл принести мир на землю; не мир пришёл Я принести, но меч» (Мф 10; 34) [11]. В Евангелиях постоянно встречается связь логоса, огня и меча и их частая взаимозаменяемость (Лк 12; 49, 51; Откр 19; 15; Евр 4; 12 и пр.). Суть такого тождества можно увидеть в самом значении логоса – «слова как действие, побуждение к действию, способного вызвать противодействие», что, несомненно, сравнимо и с огнём, и с мечом. В Библии Слово Божие имеет значение меча, рассекающего человеческое существо и в сочетании с огнём взора Божьего, проникающего в сокровеннейшие глубины твари, обращая в ничто всякий грех: «слово Божие живо и действенно и острее всякого меча обоюдоострого: оно проникает до разделения души и тела, составов и мозгов, и судит помышления и намерения сердечные» (Евр. 4,12). На понимание слова в значении действия, причём действия, имеющего божественный посыл, указывает цитата из Евангелия от Иоанна: «Ты имеешь глаголы вечной жизни» (Иоанн 6; 60).

Поскольку Бог сотворил мир Словом, то и человеческое слово в понимании святых Отцов Церкви имело ключевое значение, вплоть до посредничества между Божеством и человеком. В «Наставлении», приписываемом Антонию Великому, говорилось: «у людей ничего нет ценнее слова. Оно столь сильно, что словом и благодарением мы служим Богу, и что бесполезным и бесчестным словом подвергаем суду нашу душу» [12]. Григорий Нисский полагал весь мир пронизанным некими «световыми словами», энергиями, дававшими импульс к надлежащему действию, причём слово устное или письменное св. Григорий считал символом слова «светового». Слово, что было до Творения, в начале Творения, Слово, которым Бог творил мир, воспринимается в библейской традиции как творческая ипостась Божества. Например, Ориген - впрочем, как и многие ранние христианские богословы, - понимал в качестве творческой

ипостаси Софию Премудрость Божию, соотносимую им со Словом Творения и Светом, что был прежде мира.

Восприятие слова как «не просто звука и знака», или же в качестве «чисто «семиотической» реальности», но именно как «драгоценной и сакральной субстанции» [13] наследовано из византийско-греческой культуры. Вместе с любовью к книжности Русь восприняла понятие дара слова как дара Божьего: «обожен бывааше умомъ». Слово, как общий дар людям от Бога, есть «внешнее выражение самопознающей души человеческой» [14]. Первыми книгами на Руси были книги религиозного содержания, и их значение нельзя переоценить в деле совершенствования новообращённой личности. По замечанию переводной рукописи 1374 года, «подобно тому, как труба, зазвучавшая во время войны, заставляет неоповещённых подняться против врага, так святые книги возбуждают ум, направляют тебя на добро и укрепляют на подвиги и страдания» [15]. В «Изборнике» Святослава (1073 г.) само понятие «книга» подразумевает только церковное, поучительное, назидательное чтение, способствующее душеспасению и необходимое для праведного жития: «как для коня правитель и воздержание есть узда, так для праведника книга; как не составится корабль без гвоздей, так праведник без почитания книжного; как пленник думает о своих родителях, так праведник о почитании книжном; красота воину – оружие, кораблю – ветрило, так и праведнику – почитание книжное». Отметим, что древний книжник считал чтение книг не только необходимостью, но и полагал чтение занятием, доставляющим наслаждение и раскрывающим доселе скрытую некую красоту, причём красота эта понималась именно как мудрость, а знания, даваемые книгами, получали эпитеты, обозначавшие обычно наслаждения, прекрасные драгоценности и великие богатства: «сладко бо медвенный сотъ и добро сахаръ, обоего же добрее книгий разум: сия убо суть сокровища вечная жизни» (Кирилл Туровский). Помимо прочего, в книгах содержалась мудрость и возможность приобщения Богу: «ибо кто часто читает книги, тот беседует с Богом или святыми мужами».

Учитывая особенность русского менталитета, выразившуюся в приоритете эмоционально-образного восприятия, необходимо констатировать существовавшую на протяжении всей истории Руси особую значимость слова устного, и существенно возросшую его значимость, когда после крещения Русь была ознакомлена со словом письменным. В книгах древнерусским людям открылась бесконечность сферы духовного, ранее бывшей вне поля их осознанного внимания. Для Древней Руси характерно восприятие искусства в его естественном слиянии с истиной и красотой, и потому любые виды искусства истинны, мудры и прекрасны, поскольку являются результатом вдохновенного творчества. В отличие от византийских мастеров иконописи и архитектуры, древнерусские зодчие, иконописцы и литераторы понимали своё творчество как священнодействие, и в должной мере осознавали свою ответственность за то впечатление, которое оказывало их произведение на зрителя или же слушателя. Жизнеописания великих художников рассказывают о благочестии, целомудренности, о постоянных постах, предшествовавших созданию какого-либо произведения, о призывании Троицы в помощь и упование на Божественное содействие. По замечанию В. В. Бычкова, Епифаний Премудрый возводил

«словесное искусство почти до таинства Евхаристии: «приидите ж ако да причастимся словесы» [16], определяя таким образом письменное слово как одну из наиболее действенных форм выражения и сохранения божественной мудрости. Суть и смысл творчества художника – выявление Красоты с помощью наиболее понятных форм, что давало повод не только творцам, но и простым переписчикам осознавать себя проповедниками, лекарями душ и воспитателями нравов. На это указывает также количество литературы, в том числе и переводной, назидательного характера, которую нельзя было истолковать иначе, как руководство к действию. Интересный и весьма показательный момент отмечает В. В. Бычков: те знания, что получали из книг новообращённые русские люди, не относилось к знаниям обыденным, и далеко не всё из прочитанного было понятно. И, тем не менее, именно эта «неполная открытость пониманию и направленность на глубинные истоки бытия, на его первопричины, её соприкосновение с вечным и непреходящим и доставляли первым русским читателям неопишное наслаждение» [17]. Эстетическое восприятие мудрости и знаний заметно также в том, что одной из составляющих понятия красоты русской земли были высокообразованные люди.

Такое почитание мудрых и образованных людей имеет древнюю традицию: вещей певцов, выполнявших роль хранителей обычаев, собирателей произведений словесного творчества и бывших кем-то вроде праисториков, считали внуками богов. По замечанию Ф. И. Буслаева, как «по эпическим сказаниям предки происходят через героев и богов, так и народная мудрость и поэзия будто бы обязаны своим непосредственным происхождением от тех же богов» [18]. Поэзия, являвшаяся далеко не только развлечением и поучением, была для древнерусского народа первым шагом к философскому осмыслению мира и человека, слово наделялось вещью, сверхъестественной силой, вложенной в него самим Божеством. От слова, воплощённой мысли, всегда ждали преображения жизни.

Для русского мировосприятия характерен интерес ко всему, что так или иначе выходит за рамки обыденности, что понимается как явный намёк, символ сверхъестественного, как обозначение трансцендентного в той форме, которая более доступна, понятна и яснее выражает непознаваемую суть. В полной мере это положение можно отнести к восприятию света, святости и слова, которые, более того, понимались как взаимозаменяемые для обозначения явленности Божества. Характерное для русских людей эмоционально-образное мышление способствовало закреплению прочных ассоциативных связей света, святости и слова уже после принятия христианства, что, помимо прочего, было обусловлено спецификой древних смыслов всех вышеперечисленных терминов, имевших соприкасаемые, а часто и взаимозаменяемые семантические поля. Уникальным в русском православном мировоззрении является и то обстоятельство, что все три понятия не отделимы от и не осуществимы вне принципа единства добра, красоты и истинности.

Список литературы:

1. См. подробнее: Солдатенкова О. В. Единство святости и света в православной традиции // Materials digest of the XXVI International Scientific and Practical Conference and the II stage of Research Analytics Championship in culturology, architecture, art history and philosophical sciences. International Academy of Science and Higher Education. London: Published by IASHE, 2012. С.29-31.
2. Шевырев С. П. История русской словесности: Лекции. – ч. 1-2. – М. : Тип. Бахметева, 1859. - С.19.
3. Булгаков С. Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения — М.: Республика, 1994. — 415 с. – С.208.
4. Бычков В. В. Духовно-эстетические основы русской иконы. – М. : Ладомир, 1995. - С.293.
5. Рыбаков Б. А. Стригольники. Русские гуманисты XIV века. – М. : Наука, 1993. – 336 с. - С.269 и далее.
6. Рыбаков Б. А. Указ. соч. – С.269.
7. Топоров В. Н. Святость и святые в русской духовной культуре. – т.1. - М. : «Гнозис» - Школа «Языки русской культуры», 1995. – С. 54.
8. Григорян А. Первочеловек и Первослово (к истокам мифа о Прометее) // Знаки Балкан: сб.статей. – М. : Радикс, 1994. – ч.1. – С.136-172.
9. Григорян А. Указ. соч. – С. 142.
10. Концепция В. Н. Топорова (Топоров В. Н. О ритуале. Введение в проблематику // Архаический ритуал в фольклорных и раннелитературных памятниках. – М. : Наука, 1988. - С.60.).
11. Григорян А. Указ. соч. – С.157.
12. Цитируется по: Флоренский П. А. Собрание сочинений : В 4 т. Т. 1. – М. : Мысль, 1994. – С.488.
13. Аверинцев С. С. Крещение Руси и путь русской культуры // Русское Зарубежье в год Тысячелетия Крещения Руси. – М., 2000. – С.55.
14. Шевырев С. П. История русской словесности: Лекции. – ч.1-2. – М. : Тип. Бахметева, 1859 - С.1.
15. Цит. по: Рыбаков Б. А. Стригольники. Русские гуманисты XIV века. – С. 150
16. Бычков В. В. Указ. соч. – С. 55.
17. Бычков В. В. 2000 лет христианской культуры sub specie aethetica – т.2. – М.: Российские пропилеи, 1999 - С. 34.
18. Буслаев Ф. И. История русской литературы: Лекции. - М. : Синод. Типогр., 1904. – С.85.

*Syla Vladyslav,
Chernihiv National University of Technology,
PhD student, Chair of Social Disciplines*

To the Problem of Theoretical and Methodological Basis for the Research of the Community Role in Social Transformations

Abstract: The article deals with the main theoretical and methodological approaches underlying social and philosophical study of the community role in terms of Ukrainian society transformation.

Keywords: community, theoretical and methodological approaches, social transformation, national philosophy

*Сила Владислав,
Чернігівський національний технологічний університет,
аспірант кафедри суспільних дисциплін*

До питання про теоретико-методологічні основи дослідження ролі громади в суспільних трансформаціях

Анотація: у статті висвітлено зміст основних теоретико-методологічних підходів, покладених в основу соціально-філософського дослідження ролі громади в умовах трансформації українського суспільства

Ключові слова: громада, теоретико-методологічний підхід, суспільна трансформація, національна філософія

Нинішні суспільні трансформації в Україні, що характеризуються глибокою системною кризою, невизначеністю стратегій динаміки, розпорошеністю цінностей, суспільних норм, стереотипів викликають зростання філософського інтересу до різних форм соціального спів-буття, взаємодії людей, способів реалізації їх соціальності. Водночас недостатня методологічна розробленість підходів до аналізу соціальної реальності, потреба узагальнення міждисциплінарних наукових надбань зумовили необхідність переосмислення філософсько-методологічних засад поступу українського суспільства і його перспективи. В контексті пошуків дієвих моделей теоретичної репрезентації самоорганізації вітчизняного суспільства актуальним є перехід до дослідження малих і середніх форм суспільного буття, серед яких важливе місце відводиться громаді.

Відтак, метою публікації є висвітлення змісту основних теоретико-методологічних підходів, що є засадничими для соціально-філософського дослідження ролі громади в умовах трансформації українського суспільства.

Підкреслимо, що в сучасному соціально-філософському дискурсі сама постановка питання про сутність громади зумовлена переглядом лінійного соціально-філософського підходу до тлумачення соціального. Традиційні теоретико-методологічні стратегії, які були дієвими у вивченні суспільства модерної доби, виявилися неспроможними осягнути постсучасність, властиву інформаційному суспільству. В межах класичної соціальної філософії переважне значення мало ціле над частинами, соціальна система над індивідами. Відтак, ключовими принципами класичної соціально-філософської теорії, яка вирішувала питання про сутність соціального буття, були субстантивізм, цілісність, а основними поняттями – «суспільство», «клас», «індивід», «держава» тощо. Демонтаж марксистської методології з її лінійним сприйняттям соціальності, загострив потребу перегляду класичних методологічних установок до витлумачення соціального буття та перегляду теорій і тезаурусу соціально-філософського дискурсу.

Огляд загально-методологічної ситуації в сучасному суспільствознавстві загалом та соціальній філософії, зокрема, засвідчив, що сутність соціального дискурсу, зміст і роль соціальних спільнот, визначення їх теоретичних моделей та практичних методик реалізації роботи в громаді осягається з позицій множини методологічних підходів

Впливовим у сучасній соціальній філософії залишається позитивістський підхід до тлумачення соціальної реальності. Так, Г.Спенсер сутність соціогенезу відображав у категоріях «розвитку» та «прогресу», припустивши, що «протягом мільйонів років клітинка може дати початок людському роду» [1]. Громада чи будь-яке інше соціальне утворення, таким чином, інтерпретується в контексті позитивізму як сукупність природно-біологічних зв'язків людей, живий організм (Г.Спенсер), надіндивідуальна реальність, що заснована на колективних уявленнях (Е.Дюркгейм), взаємодія людей, яка є продуктом соціально орієнтованих на інших людей, дій (М.Вебер) тощо.

Однак перспектива «точного» пізнання суспільних процесів методами природознавства видається доволі сумнівною, оскільки суспільні трансформації мають «об'єктивний» характер і здійснюються незалежно від волі людей. Певні труднощі при поясненні процесів, які відбуваються в українському суспільстві з позицій позитивізму, усвідомлював ще М.Драгоманов. Філософ підкреслював марність спроб «створювати та «будувати» суспільство, адже розумів останнє як «живу реальність», яка «перемінюється усякими способами й волею не одного гурту і що ні один гурт не може завше вживати безперемінно одних способів» [2].

Свою версію тлумачення соціального пізнання запропонували неокантіанці. Зокрема, представники Баденської школи (В.Віндельбанд, Г.Ріккерт) усвідомлювали його відмінність від природознавчого, акцентуючи унікальність,

багатоманітність і неповторність соціальних явищ та процесів. «Світове ціле взагалі не підлягає відображенню: прагнути відобразити нескінченне і неосяжне є логічно безглузда річ» [3] – підкреслював Г.Ріккерт. Хаотичність, нелінійність суспільного життя, з позицій неокантіанців, таким чином, унеможлиблює наявність такого знання, яке б у повній мірі це суспільне життя відобразало. Тому такий методологічний підхід стверджує радше доцільність логічної організації соціального знання, аніж його відповідність соціальній дійсності.

З другої половини XIX ст. філософська спільнота активно включилася в дискурс з приводу переосмислення теоретичних конструктів соціального пізнання, наслідком чого стала критика класичних соціальних теорій (К.Маркса, Т.Адорно, М.Хоркхаймера, Г.Маркузе та ін.), які намагались описати соціальну реальність за єдиною, залізною логікою.

Зокрема, зазнало перегляду прогресистське тлумачення суспільних перетворень, яке передбачало розуміння їх як однолінійного руху до «світлого майбутнього», що виявляється у зміні соціально-економічних формацій. Світоглядно-теоретичні підвалини такого розуміння містились у «священній історії» Аврелія Августина, теолого-моністичній історії Г.Гегеля, а найбільшої виразності набули у формаційній теорії К.Маркса. Методологічна цінність вчення про прогрес для аналізу змін українського суспільства, на нашу думку, сумнівна, адже вимагає лінійно трактувати будь-який суспільний рух, майбутнє пояснювати минулим, в той час як реальні суспільні зміни пластичні й алогічні та розгортаються як діяльно-практичний плюралізм. Тобто в концептуальному полі має місце не лише прогрес, динаміка, розвиток, а й статика, тривалі стабільні стани функціонування.

Ще більше невизначеності в осмислення суспільних перетворень додає постмодернізм, який акцентує принципову хаотичність, релятивність будь-якого знання, вираженого в поняттях дискурсу, стверджує можливість зведення знань до мовної гри, тексту. Характерною рисою суспільства постсучасності З.Бауман називає поступовий крах ілюзії Модерну: віри в кінець дороги, по якій ми рухаємось, в мету історичних змін, у стан досконалості, якого буде досягнуто завтра, наступного року чи тисячоліття, в нове хороше суспільство тощо [4].

Нова, постнекласична наукова методологія передбачає використання надбань теоретиків постмодернізму (М.Фуко, Ф.Фукуями, Ж.Бодріяра, А.Тофлера, З.Баумана, С.Гантінгтона й ін.) та по-новому розглядає системність суспільства. Тут ураховується індетермінізм та парадоксальність суспільної динаміки: ускладнення соціальних зв'язків, зростаюче переважання в них індивідуалістичних мотивів з одного боку, об'єднання індивідів у спільноти та «зростання ваги і значення для особи так званих ком'юнітаристських начал» - з іншого [5].

Методологічний аналіз громади як соціального феномену з позицій постмодернізму, отож, здійснюємо з урахуванням багатосаровості, децентрування, диссемінації, гетерогенності, фрагментарності, як основних його характеристик. Основними методологічними настановами при розкритті специфіки

сучасної суспільної взаємодії вважаємо принципи єдності різнорідного, мультикультуралізму, множинності порядків тощо.

Характерною прикметою постсучасної методології дослідження соціальної реальності є також те, що все більша увага приділяється проблемам нерівноваженості та нестабільності в суспільному житті. У зв'язку з цим значний методологічний потенціал, на нашу думку, має синергетика як міждисциплінарний підхід до дослідження форм та механізмів трансформації соціальної реальності, яка виробила методологічні основи для дослідження соціальності, розбудови її філософії на засадах плюралізму та індетермінованості.

Синергетизм, як аспект філософсько-методологічного дослідження, пропонує таке бачення суспільних трансформацій, в основі яких перебуває феномен самоорганізації. У цьому світлі громада постає як складна нелінійна недетерміністична система, яка еволюціонує в стані, далекому від рівноваги. Суспільне середовище аналізується як поле одночасної інтерференції та конвергенції, симбіоз суб'єктного з об'єктним, царина випадку, який виявляє тенденції до ладу. Оскільки спільнота належить саме до складних систем, остільки синергетичний методологічний підхід орієнтується на узагальнення та аналіз фактів, отриманих в процесі соціологічних, культурологічних, психологічних та інших конкретно-наукових досліджень. Це уможливить розгляд громади як складного, багатоаспектного, багаторівневого утворення, характеристиками якого нині стають нестабільність, нерівноважність, нелінійність, відкритість.

Важливим орієнтиром нашого дослідження є також соціокультурний підхід. Його теоретичні підвалини були закладені в роботах А. Ахізера, Л.Іоніна, М.Кагана та ін. вчених, в яких підкреслюється взаємопроникнення культури в соціальність. Цей підхід розкриває перспективи для розгляду громади не у фізичному, територіальному плані, а в культурно-історичному просторі, адже кожна спільнота сама будує специфічний соціокультурний світ, в якому виражає своє ставлення до природи, життя, смерті, до всього, що для неї звичне у «своєму» світі. Спільнота забезпечує культурну тяглість, трансляцію моральних цінностей від покоління до покоління.

Дослідженню ціннісного виміру функціонування громади в українському суспільстві слугує аксіологічний підхід, розроблений теоретиками соціокультурної платформи комунітаризму – А.Етціоні, М.Сенделом, Ч.Тейлором та ін. Важливою методологічною настановою для нас є одна з головних ідей комунітаризму – розгляд спільноти як осередку моральності та втілення соціальних чеснот, громадянських прав та свобод.

Сприяття повноті і комплексності аналізу ролі громади в трансформаціях українського суспільства здатний також феноменологічний підхід, в основу якого покладено концепт «життєвого світу», взятого в його значущості для людини, горизонту людських потреб, турбот, цілей, дій, взаємин і бажань втілюваних тією чи іншою мірою і в тій чи іншій формі у предметах, реаліях та зв'язках людської культури [6]. Тобто життєвий світ – культурно-історичний образ світу, який

виступає у свідомості спільнот та має певну динаміку. На рівні життєвого світу людина включена в спільноту як ланка ланцюга, що знаходиться в комунікативних взаємозв'язках.

Бралася до уваги також етнометодологія Г.Гарфінкеля та драматургічний підхід Е.Гофмана, за якими довілля виступає основою вироблення онтологічної безпеки, довіри, а тому кожний індивід «вкорінений» у буденному потоці простору, місця та часу, в «локальності» - фізичному регіоні, вплетеному в мережу соціальних взаємодій [7].

Аналіз територіальної спільноти з акцентом на локальності, буденності та репрезентації громади у життєвих світах її членів, на наш погляд, розкриває суттєві екзистенційні перспективи у соціально-філософських дослідженнях. Саме у місцевій спільноті «розміщено топоси дійсного буття людини, що визначають горизонти її вкоріненості - екзистенціали Дому, Поля, Храму. «Дім» позначає не лише домівку, а місце зустрічі поколінь, місце родинно-родової вкоріненості. «Поле» - це не просто довілля, природне середовище, а «поле життя», той світ, у якому розгортається екзистенція людини у часопросторі природи. «Храм» - це топос Сакруму, місце зберігання духовних цінностей, присутність Неба на Землі» [8].

Методологічно це означає, що інтерпретація символів соціального буття має здійснюватися дослідником в певному визначеному культурному контексті, з урахуванням ментальності та практичного досвіду народу.

Таким чином, аналіз ролі громади в трансформації українського суспільства пов'язаний, насамперед, з урахуванням національної філософії, з оволодінням її ідеями, перетворенням їх в індивідуальні й громадські життєві орієнтації. Такими засадничими принципами української філософії є: національно-культурної ідентичності (життя як існування у певному національному соціокультурному світі), антропоцентризму (людина як найвища соціальна цінність), мовоцентризму (визнання мови та її дискурсивно-комунікативних інтенцій основою національної ідентичності), антеїзму (любов до рідної землі), кордоцентризму (серце як невимовне осердя духовності людини) тощо. Використання екзистенціально-антропоцентричної методології сприятиме створенню засад методології реалістичного аналізу соціальності, створить дієвий інструментарій для дослідження і моделювання вітчизняних соціальних трансформацій.

У соціально-філософських працях видатних українських мислителів М.Драгоманова та І.Франка підкреслюється унікальність кожної соціокультурної системи та неповторність трансформацій історичного і суспільного буття кожного народу. Наприклад, І.Франко, уподібнював поступ народу-суспільства до руху хвилі, а не прямування по шаблях «від нижчого до вищого». При цьому філософ акцентував творчий характер поступу і підкреслював, що в процесі суспільних трансформацій люди здобувають чимало нового, але й втрачають те, за чим потім шкодують [9].

На думку вітчизняного філософа В.Шевченка, «тлумачення перемін як поступу загалом відповідає антропоцентричному характеру української філософії та її архетипним засадам» [10]. Виявляється це у тому, що поступ описує конкретну суспільну творчість як відкрити і плюралістичну. Отож, розділяючи такий підхід, сформований в українській філософії, розуміємо суспільні перетворення як нелінійний, поліцентричний, творчий і відкритий процес самоорганізації людей у певну спільноту.

Дослідження ролі громади в соціальних трансформаціях українського суспільства відтак, потребує застосування принципів автохтонності та етноцентризму. Поєднання цих принципів дозволяє осмислити феномен громади в контексті визнання «закоріненості» поступу національної культури в межах визначеного геополітичного простору, відкриває можливості для дослідження громади як однієї з форм процесу народотворення, який відбувається на конкретно визначеній території.

На впорядкування, систематизацію процесу пізнання спрямовано системний та структурно-функціональний підходи. Відтак, громада розглядається як серединний елемент суспільної організації, структура якого репрезентована соціальними інститутами – сім'єю, місцевою владою, НУО, церквою тощо. Характеристика системоутворюючих елементів суспільної системи та виявлення між ними взаємозв'язків сприятиме побудові збалансованої моделі взаємовідносин між державою, ринком і спільнотами. Розкриття сутності громади можливе також через взаємодію її основних компонентів: спільних інтересів і єдиної мети індивідів, спільної волі на дію і спільної відповідальності, спільних цінностей тощо. Крім того, структурно-функціональний та системний підходи дозволяють осмислити всі виміри громади у їх взаємозв'язку: як суспільного явища, як поля для реалізації важливих екзистенціальних потреб, як джерела громадянської активності, як світоглядного конструкту і як суспільної практики.

Поєднання вищезазначених методів та підходів відкриває можливість дослідити складні трансформації українського суспільства та конкретизувати роль громади в цьому процесі. Ефективність наукового дослідження полягає у взаємодії різних наукових методів, які дозволять забезпечити цілісний розгляд проблеми: поряд із надбаннями постнекласичної наукової методології (синергетичним, соціокультурним, герменевтичним, аксіологічним, екзистенційно-антропологічним підходами) та принципами української філософії, важливим є також використання вихідних науково-методологічних підходів: структурно-функціонального та системного.

Список літератури

1. Спенсер Г. Опыты научные, политические и философские / Пер. с англ. Ред. Н. Рубакин. – Минск.: Современный литератор. – 1998. – 1408 с.
2. Драгоманов М.П. Вибране. – К., «Либідь». – 1991. – с.307-308.

3. Риккерт Г. Границы естественнонаучного образования понятий. – СПб.: Наука, 1997. –с.220.
4. Бауман З. Текучая современность / З. Бауман; [пер. с англ. под ред. Ю. В. Асочакова]. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
5. Черниш Н. Соціологія: Курс лекцій. – Львів: Кальварія, 1996. - с. 149.
6. Філософський словник соціальних термінів / [ред.- упоряд. В. Андрущенко]. – 3-те вид., оновл. – Х.: Р.И.Ф., 2005. – 672 с., с.220.
7. Заковоротная М.В. Идентичность человека: социально-философские аспекты/ Заковоротная М.В. – Ростов-на-Дону: Издательство СКНЦ ВШ, 1999. – 200 с., с.128-130.
8. Личковах В.А. Філософія етнокультури. Теоретико-методологічні та естетичні аспекти історії української культури / Личковах В.А. – К.: ПАРАПАН, 2011. - 196 с.
9. Франко І.Я. Твори: У 50 т. – К.: Наукова думка, 1986. – Т. 45. – 574 с.
10. Шевченко В. Українська філософія в системі українознавства: теоретико-методологічний коментар до курсу філософії у вищих навчальних закладах – К. «Персонал», 2008. – 240 с., с. 222.

Svetlana Sumchenko,

*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
Docent, PhD, the Faculty of Historical Science,*

Tatiana Kravchenko,

*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
Lecturer, PhD, the Faculty of Historical Science*

The Industry of High Technologies as a Problem of Modern Philosophical Discourse

Abstract: The main features of modern High Technologies as difficult, multidimensional social-cultural phenomenon are analysed in the article. The main accent is made on the disclosure of the essence of Hi-Hume.

Keywords: technology, high technology, Hi-Hume, posthuman.

Сумченко Світлана, Сумський державний

педагогічний університет імені А. С. Макаренка,

доцент, кандидат філософських наук, історичний факультет,

Кравченко Тетяна, Сумський державний

педагогічний університет імені А. С. Макаренка,

старший викладач, кандидат філософських наук,

історичний факультет

Індустрія високих наукомістких технологій як проблема сучасного філософського дискурсу

Анотація: У статті проаналізовані ключові особливості сучасних високих наукомістких технологій як складного, багатоаспектного соціокультурного феномену. Акцент зроблений на розкритті сутності високих соціогуманітарних технологій – Hi-Hume.

Ключові слова: технологія, високі наукомісткі технології, Hi-Hume, постлюдина.

Контури планетарної цивілізації XXI ст. формуються під все більш наростаючим впливом якісно нових високих наукомістких технологій, завдяки яким стратегічний ресурс людства визначається не тільки в сфері перетворення речовини та енергії, а й можливими змінами на глибинних рівнях організації життя. Дослідження особливостей розвитку індустрії наукомістких технологій є одним з найважливіших предметів філософської рефлексії. *Актуальність* означеної теми

полягає в тому, що в даний час прогресуюча наукомісткість перетворилася на інтегральну характеристику буття соціуму, а високі наукомісткі технології стали провідним детермінуючим чинником майбутнього планетарної цивілізації.

Аналізу змісту високих наукомістких технологій, їх зв'язків з наукою та запитамі суспільства присвячені роботи І. Глазко, О. Жукової, В. Кізіми, Н. Кобаясі, Р. Курцвейла, В. Лук'янця, О. Мороза, Д. Нейсбіта, Б. Патона, А. Ракітова, В. Цікіна, В. Чешко, С. Хокінга, Б. Юдіна та інших. Однак, заслуговує на особливу увагу питання сутності високих наукомістких технологій. Тому *метою* статті є з'ясування ключових особливостей індустрії високих наукомістких технологій (Hi-Tech та Hi-Hume).

На тлі загального впровадження науки в систему продуктивних сил в даний час сформувалася особлива категорія технологій, які іменуються наукомісткими. У чому їх суть? Загальноприйнятої думки відносно змістовних характеристик поняття «високі наукомісткі технології» поки не склалося. Найбільш прийнятним, на наш погляд, буде таке визначення: **високі наукомісткі технології** ґрунтуються на фундаментальних теоріях, що розкривають закономірності мікро-, макро- і мегасвіту, матеріалізовані в сучасних технологіях, використання яких сприяє прогресу соціуму у всіх сферах, чинить значний вплив на соціокультурний простір у всій його тотальності. Ці технології є універсальними, багатофункціональними, багатоцільовими, мають широку сферу застосування.

Як пише В. Лук'янець, сутністю індустрії наукомістких технологій є їх спрямованість на забезпечення управління «світом складності». Така практика є дискурсом перетворення «самовільних» нелінійних систем на слуг людства методами, що відрізняються від детерміністичних методів допригожинської науки [1]. Означені технології є якісно новим етапом взаємозв'язку фундаментального знання, вимог виробництва і суспільства. Світоглядною стратегією творців новітніх технологій є «технологізм», оскільки він визнає пріоритет «інструментально-інженерійного» ставлення людини до природи, суспільства, людини, соціально-гуманітарного середовища її існування.

Можна виділити деякі особливості, що відрізняють високі наукомісткі технології від інших технологій:

а) висока наукомісткість – показник, який відображає ступінь зв'язку технології з розвитком фундаментальної науки, науковими дослідженнями і розробками; зростає потреба в комплексному, міжгалузевому і міждисциплінарному природничонауковому, технічному і соціогуманітарному знанні;

б) швидкі темпи впровадження, значне зменшення часового інтервалу між науковим відкриттям і його впровадженням в технологію; фізичний термін служби високотехнологічної продукції став більше терміну створення і виводу на ринок принципово нових товарів в даній сфері;

в) високий ступінь впливу на соціокультурну дійсність, здатність викликати процеси самоорганізації соціокультурних систем, що призводить до швидких системних змін останніх в умовах неможливості однозначного прогнозування результатів цих ефектів; сучасні технології за дуже короткий проміжок часу

розповсюджуються у всіх секторах економіки, їх мережі підтримки тісно переплетені;

г) потреба в тому, щоб продукти наукомістких технологій ставали ланкою іншого процесу виробництва високих технологій, оскільки Hi-Tech самі одночасно виступають і як технологічне ядро, і як частина мережі підтримки для інших високих технологій.

Як бачимо, високі наукомісткі технології мають значні евристичні можливості та інноваційний потенціал. Результатом їх впливу на соціокультурну реальність і людину у всій повноті її вимірів є поява нової якості буття людства, можливими наслідками чого може бути або духовне єднання людства, або виникнення нових форм домінування. Виникає новий тип суспільства, що характеризуватиметься пріоритетним значенням теоретичного знання і фундаментальної науки.

Системоутворюючими чинниками експансії високих технологій є нанотехнології, біотехнології, інформаційно-комунікаційні технології. Відбувається процес синергії вказаних технологій і досліджень людського мозку. Це викликає до життя явище NBIC-конвергенції (за першими буквами областей: N – нано; B – біо; I – інфо; C – когно). Конвергенція надтехнологій – сучасна детермінанта розвитку суспільства [2], а конвергенція наук та технологій – новий етап науково-технічного розвитку [3].

Можна стверджувати, що більшість високих технологій являють собою синтез науки, мистецтва і технологічного знання, оскільки часто вони унікальні. Ці технології не просто здатні до саморегуляції, вони включають технології, різні стадії яких складаються з технологій, що самоорганізуються, тому і не можна точно спрогнозувати, що стане їх результатом. Це вимагає нових методів оцінки їх ефективності. Наукове обґрунтування їх вимагає глибокого осмислення, прогнозування, обґрунтування наслідків досягнутого з позиції «Не нашкодь!».

Для високих наукомістких технологій характерні процеси комерціалізації і капіталізації фундаментальної науки, адже в них фундаментальні дослідження отримують ринкову оцінку. Метою наукового дослідження стає створення продукту, що відповідає сучасному рівню технологічного розвитку суспільства та критерію комфортності споживання. Поява феномену технонауки як нової форми взаємодії науки, виробництва і бізнесу стало результатом переорієнтації цілей наукового пошуку на реалізацію інновацій.

В індустрії наукомістких технологій XXI ст. виділяють два відносно самостійних напрями – Hi-Tech і Hi-Hume. Терміни «Hi-Tech» і «Hi-Hume» позначають два типи технологій, які використовуються людством у процесі самовідтворення себе в світі. Об'єктом «Hi-Tech»-технологій є зовнішній світ, фізичний космос, макрокосм. Об'єктом «Hi-Hume»-технологій є людина в повноті всіх її вимірів, тобто мікркосм, що охоплює світ людських генів, людський геном, генокод, тілесність, людську свідомість. З урахуванням сказаного, легко зрозуміти, чому другу категорію технологій позначають терміном «гуманотехнології» або «високі соціогуманітарні технології», вони призначені для «цілеспрямованої зміни

людської свідомості, як індивідуальної, так і масової» [4], тобто вони спрямовані на маніпуляцію свідомістю, що може послужити руйнуванню механізмів саморегуляції як окремої людини так і соціуму в цілому.

Необхідність забезпечення процесу реплікації продуктів Hi-Tech викликала появу Hi-Hume (високих соціогуманітарних технологій), спрямованих на маніпуляцію індивідуальною і масовою свідомістю, з метою зруйнувати механізми саморегуляції людини і соціуму. Завдяки Hi-Hume: по-перше, досягається значний і досить швидкий соціокультурний ефект від впливів Hi-Tech, по-друге, формуються нові потреби, які оформляються в соціальне замовлення до фундаментальної і прикладної науки на нові дослідження, які можуть стати основою для більш досконалих технологій.

Становлення Hi-Hume обґрунтоване конвергенцією соціальних і високих інформаційних технологій, а також потребами виробництва і ринку Hi-Tech. До Hi-Hume технологій можна віднести наступні: маркетингові і бізнес-технології; бізнес-інжиніринг; реінжиніринг; кризові технології; коучинг-технології; PR-технології; високі політтехнології; технології інформаційних війн.

Широке поширення Hi-Hume стало можливим завдяки активному розвитку інформаційно-мережових технологій, що базуються на доступних і потужних комп'ютерах і засобах комунікації. Велика заслуга відводиться глобальній мережі Інтернет. Без інформаційних технологій розвиток та існування Hi-Hume в цілому, на наш погляд, неможливі, тому що саме становлення Hi-Hume виступає конвергенцією соціальних та інформаційних технологій, також тут слід враховувати і технології когнітивні.

Виділимо особливості технологій Hi-Hume: висока наукомісткість; нейтральність; високий ступінь змінюваності та творчості; швидке оновлення; метатехнологічність; чинять значний вплив на індивідуальну і масову свідомість.

Основне призначення Hi-Hume – вплив на свідомість людей, що допускає використання керуючих і маніпулятивних впливів з певною метою. Це можуть бути наступні цілі: а) просування певного продукту Hi-Tech; б) згуртування робітничого колективу, створення єдності; в) підвищення професійних навичок і вироблення професійних якостей, притаманних професіоналові сучасності, який орієнтується у всіх новинках постіндустріального технологічного світу тощо.

Життя сучасної людини перетворюється на гонитву за задоволенням, а отже, і за високотехнологічними новинками. Людина існує в «суспільстві надспоживання, яке потребує універсальних і бажано безсмертних споживачів» [5]. Тут і простежується чіткий тісний взаємозв'язок Hi-Hume і Hi-Tech. Він полягає в тому, що Hi-Tech створює і пропонує, а Hi-Hume робить так, щоб продукція Hi-Tech увійшла в наше життя цілком і повністю, охопивши всі сфери життєдіяльності. Hi-Tech дозволяє нам «гратися» зі своїм тілом (дані питання ретельно вивчає трансгуманізм), в той час як Hi-Hume дозволяє «грати» з нашою свідомістю, маніпулювати нашими діями. Можна сказати, що Hi-Hume певним чином готують нас до виникнення нового виду людини – постлюдини. Сучасні Hi-Hume і Hi-Tech

сприяють зростанню залежності людини від техніки і технологій, а це породжує проблему ідентичності людини. Високі технології чинять значний вплив на людську тілесність і духовність.

З виникненням нових технологій виникли і нові ризики і загрози, які вони несуть з собою. У своїй праці «Висока технологія, глибока гуманність» Д. Нейсбіт показує зворотний бік Hi-Hume. Ця технологія може не тільки змінювати свідомість людини з метою поширити, привчити і зробити модним продукт Hi-Tech, вона повинна дати людині розуміння того, що не дивлячись на активний прогрес Hi-Tech, людина повинна зберегти свою людяність насамперед. Глибока гуманність – це «вміння прийняти первісну силу життя і смерті ... вміння прийняти те, що своєю величчю набагато перевершує нас самих» [6], тобто прийняти високу технологію як даність, але не чудо, як прийнято останнім часом, але і в той же час відкинути ту технологію, яка грубо втручається в наше життя. Це вміння цінувати життя таким, яким воно є. Це розуміння того факту, що технологія є невід'ємною частиною еволюції культури, це частина нашої творчості, мрії, прагнення поліпшити все навколо. Це прийняття того факту, що технологія позитивно впливає лише тоді, коли підтримує і покращує нашу повсякденність, а негативно впливає, коли спотворює соціальну реальність і відчужує нас від неї. Зрештою, це вміння залишатися людяним і бути вірним своїм принципам, ідеалам і загальнолюдським цінностям в епоху панування високих технологій. Але в той же час відбувається зміна цінностей сучасної людини, зміщення їх в бік задоволення власних потреб. Так, в сучасній техногенній цивілізації «в якості ціннісного пріоритету утверджується ідеал вільної індивідуальності, автономної особистості, яка може долучатися до різноманітних соціальних спільнот і має рівні з іншими права» [7]. Але в той же час визнається влада над людиною та влада над об'єктами як основний ціннісний пріоритет. Маніпулювання стає звичною справою і виходить на високий рівень своєї майстерності.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку планетарної цивілізації є всі підстави говорити про формування високих наукомістких технологій як складного, багатоаспектного соціокультурного феномена, оскільки саме ці технології мають значний і достатньо швидкий соціокультурний ефект. Завдяки величезним досягненням науки і техніки людство отримало в своє розпорядження небачені раніше потужні засоби, які можна використовувати як для творення, так і для руйнування. Тому в XXI столітті проблема оцінки цих явищ через призму морально-етичних цінностей набуває особливого значення для планетарної цивілізації.

Список літератури:

1. Лукьянец В. С. Наукоёмкое будущее. Философия нанотехнологии. Загадка *Silentium universi* // Практична філософія, 2003, № 1. – С. 14-20.
2. Цикін В. О. Філософський дискурс феномену конвергенції супертехнологій в суспільстві ризику: Монографія. Суми, 2012. – С. 122.

3. Ковальчук М. В., Нарайкин О. С., Яцишина Е. Б. Конвергенция наук и технологий – новый этап научно-технического развития // Вопросы философии, 2013, № 3. – С. 3.
4. Жукова Е. А. Человек в плену Hi-Nume // Вестник ТГПУ, 2007, Выпуск 11 (74). Серия: Гуманитарные науки (Философия). – С. 30.
5. Мареева Е.В. От искусственного интеллекта к искусственной душе // Вопросы философии, 2014, № 1. – С. 171.
6. Нейсбит Д. Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла. – М. : АСТ: Трауткнига, 2005. – С. 40.
7. Степин В.С. Перелом в цивилизационном развитии. Точки роста новых ценностей // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / Под ред. проф. Д.И. Дубровского. – М. : ООО «Изд-во МБА», 2013. – С. 15.

Ustinkin Sergey V., Linguistic University of Nizhny Novgorod
Professor, Doctor of Historical Sciences,
The Faculty of International Relations, Economics and Management,
Rudakova Ekaterina K., Linguistic University of Nizhny Novgorod
Associate Professor of Political Sciences,
The Faculty of International Relations, Economics and Management,
Semenov Dmitry V., Linguistic University of Nizhny Novgorod,
Candidate of Philosophical Sciences,
The Department of Philosophy, Sociology and Social Theory Communication

The Problem of Transformation of Traditional Islam in Russia

Abstract: The article considers the reasons for the evolution of traditional Islam in Russia as part of the problem of providing religious security, combating separatism, extremism, the spread of radical ideology in the sphere of international relations.

Keywords: traditional Islam, confessional security, countering radicalism and extremism.

Article is made within a state assignment on research and development number 552 "Conceptual and staffing of ethnic and religious policy in the Volga Federal District."

Ethnic and religious problems for the security of the Russian Federation were always relevant, they are especially strained after the collapse of the Soviet Union. The current situation in Ukraine, only confirms this position.

Despite the fact that the situation is stable and controlled in the sphere of ethnic and religious security in Russia, specialists of the Russian Institute for Strategic Studies (RISS) suggest that in recent years our country has faced a number of threats on religious grounds, which are both objective internal and external causes.

The most serious threat to religious security is called the gradual evolution of Islam and its role in the socio-political relations in Russia. Alarming departure of young Muslims from the traditional system of values and beliefs of Islam, ongoing attempts to substitute their ideas of radical and extremist. You can select multiple reasons contributing to this process.

1) The crisis of confidence in the traditional Islam among young people. According to the director of the independent analytical center of religion, law and politics Daniar Muradilova, religious illiteracy is a major cause of radicalism and the abandonment of traditional values of traditional Islam. Chairman of the Spiritual Administration of Muslims of Chechnya, a traditional region of residence of the Russian Muslims, Sultan Mirzayev, about it directly "I do not blame young people, because it is only our fault. Today it is still not too late, we should not wait until they come to us, we must go to them. "When there is no spiritual authority, mentoring examples where

religious leaders mired in squabbles and hatred, young people start preaching on the Internet, and ultimately get involved in the various sects and radical religious movements, which seem to them more convincing [1].

Especially depressing is the situation with a series of brutal murders of spiritual leaders of traditional Islam in Russia (Umar Idrisov Hasmogomed Umalotov Magomed Khasuyev Ahmed Tagaev, Waliullah Yakupov, Said Afandi al-Chirkavi) who taught the traditional views of Islamic theology, and theology, the cost of living were leading uncompromising the fight against radical Islamic ideology. In connection with another murder the leader of the Muslims of Dagestan Sheikh Said Afandi, Patriarch Kirill said that "civil peace in our country's once again tested for strength, there are attempts of murderous assaults at religious figures, churches, mosques, synagogues are desecrated symbols of spirituality and culture are trampled of believers of traditional faiths are trying to provoke revenge and conflict. "[2].

2) The crisis of the traditional structures of Islam in Russia. Incompetence, indolence, inertia, passivity in the most important issues of our time are often characterized by the official Islamic structures. At the time when young people are disillusioned in everything official they go to the "underground", these flaws in spiritual structures become an important issue of the Muslim community. This problem is now fully understood by the Muslim Ummah, because there is enough self-criticism in relation to the spiritual boards of Muslims. Only consider the open statement by the President of the Spiritual Administration of Muslims of the European part of Russia Mufti Ravil Gaynutdin that today the potential of the spiritual administrations is not high enough to answer all the challenges that the Russian umma is facing. Among the problems he also calls the alienation of the Muslim clergy and Muslim intellectuals from the traditions of Islamic culture and religion. Alexei Grishin, chief adviser to the Presidential Administration, called legal nihilism the main problem of the Russian umma. Rushan Abbyasov, Vice Chairman and Chief of Staff of the Council of Muftis of Russia, sees the problem in the inertia and the fragmentation of the Ummah.

3) Alienation of youth from traditional Islamic values. In one of his last interviews, deputy mufti Valiulla Yakupov warned that in some regions of Russia there has been a dangerous tendency to bundle in the Muslim community, the older generation of Muslims still adhere to traditional theology, and youth, massively receiving education abroad, brings new trends of religious culture. The number of supporters of non-traditional version of Islam only in Moscow and Kazan is already several thousand people, including worshipers of mosques, and representatives of the Muslim clergy.

There are opinions that there is nothing dangerous in the spread of foreign schools of Islam in Russia. Nevertheless, adopting, for example, religious ideas inherent in theology Saudi Salafi supporters are trying to bring them into the political and social traditions of the Arabian society, which in religious terms does not tolerate dissent and other forms of confession, prohibits many spiritual practices with Koranic justification in Sunnah, denies the right of other Muslims and members of other religions to life is this is contrary not only to the traditional values of Islam in Russia, but also with the laws of our country, and it will inevitably lead to conflict and violence, their preaching is allowed to develop freely, - events in Kukmor, Bugul'ma, Volgograd demonstrated, where it can lead to. According to a number of specialists, this ideology must be officially banned in

Russia as misanthropic, contrary to the spirit and letter of the Constitution of the Russian Federation. Moreover, according to the majority of Russian and foreign Muslim scholars, Koranic spirit of Islam is most adequately reflected precisely in the traditional Russian Islam.

4) The problem of theological education of Muslim youth and Muslim clergy. Hundreds of Russian Muslims annually go to study abroad in order to get an Islamic education in Egypt, Saudi Arabia, Jordan, UAE, Kuwait, pushed by the fact that Russia has not yet developed a unified system of higher Islamic education.

Damir Khayretdinov, rector of the Moscow Islamic University, believes that study abroad Muslim makes sense, having already trained in Islamic theology and theology, for example, in order to increase their level of qualification, to gain experience and knowledge of a civilized approach to the study of Islam. Without prior knowledge students just become carriers of religious and political ideology of the country of study. Khairtadinov notes that despite the deplorable situation in the field of Islamic education in Russia, foreign Islamic education is not a panacea. For example, the level of teaching the Arabic language in these countries is low, does not go to any comparison with the Russian Orientalists.

In Russia, the problem of Muslim education has long recognized and, in the opinion of the Plenipotentiary Representative of the President in the Volga Federal District Mikhail Babich, "the outflow of young people in foreign Islamic education centers in the country and the creation of modern and competitive Islamic schools" is the main problem. There are 95 Muslim educational institutions, 7 universities and 31 madrassas currently registered in Russia which receive state support. In the PFD in a pilot project in the near future will be tested developed a three-level program of Islamic education. This program involves the introduction of a system of Islamic education in the Republic of Tatarstan and Bashkortostan. The main goal of the program - to create a domestic system of modern Islamic education in Russia. The project involves a three-level training on the basis of the average Muslim education, higher Islamic education based on Islamic universities County and continuing training of imams. Two training centers are already working, on their base in 2013 graduated more than 200 imams, including - 7 representatives of Mari El. The same year, they are planning to increase several times, the above mentioned number and by 2017 - should there be retrained about 3 thousand imams.

5) Religious incompetence media. Situation is aggravated by the incompetence of religious media. Unfortunately, the ongoing propaganda and recruitment process of young people in the radical Islamist structure through the mass media and the Internet. Moreover, the danger is that the effect of pseudo-religious structures captures more territories and moves in to more stable regions, Islamists engage students from different regions of Russia into extremist Islamist groups [3]. In order to avoid further information manipulation of consciousness of the younger generation it is necessary to use the enormous resources of the media, to instill a sense of tolerance to other religions to Russian youth, which is the guarantor of stability and well-being of multicultural secular state [4].

6) The role of migrants in the spread of extremist ideas. Many migrants from Central Asia go to work in Russia with a weak knowledge of the Russian language,

have no idea about the way of life and traditions of Russian regions, do not know the rules and laws, which is a concern of the host of the Russian society. With migration flows export radical religious and nationalist ideas occur. In the environment of migrants there is an active process of creating organizations, alternative to the existing national and cultural structures. Furthermore, it is migrants who take advantage of starting to use some radical religious organizations and individual political figures. According to some experts, Russia may find itself in a situation of Western Europe, where the process of population replacement with spreading introduced by radical religious beliefs is under the guise of Tolerance [5].

The creation of centers for the adaptation of migrants is an important task of the state today. One of the pilot projects on integration of migrants has become Orenburg Center for Social Adaptation of migrant workers, whose main objectives are to promote the social integration of migrants, learning the Russian language, cultural and educational activities, information consulting for migrants, assistance in obtaining documents, the normalization of relations between migrants and the local population. The center has just begun its work, but this kind of centers should soon appear in all regions of Russia which are influenced by migration flows [6].

7) The activity of radical Islamic organizations. Russia as well as other countries of the world where the Muslim population is present has become a zone of interest of the two banned organizations in our country - "Hizb ut-Tahrir al-Islami" and "Caucasus Emirate", which aim to separate from Russia the regions traditionally inhabited by Muslims and the creation of the World Islamic caliphate. [7]. New religious movements are active on the territory of the new religious movement of PFD, which often have visual appeal to the public - simple, black-and-white view of the world, the lack of deep spiritual practice and effort. Thus, neo-Christian, neo-pagan, pseudo-cults can attract some part of the population with their primitiveness, simplicity, lack of grueling work on spiritual self-improvement. Whereas in traditional Islam and Orthodoxy, the approach to God is associated with good deeds, purification, self-control and discipline, the pseudo-religious organizations are much simpler, this leads to the alienation of the population from the real cultural roots, makes people susceptible to any religious ideas.

Nevertheless, the Russian political leadership is convinced that interethnic harmony and stability is not God's gift, but the object of constant hard work of the whole state and public institutions. While the majority of Muslim countries are looking for the answer to the question about the adaptation of Islam to the challenges of globalization and the transition to democracy, choosing between a return to traditionalism or modernization of Islam, Russian Islam has long responded to these questions in the course of its long evolution in the framework of the Russian state: it is an opportunity to find a compromise with the secular structures and adaptability to polireligioznoy environment - Russian Islam has been generating for centuries the samples of humanity, tolerance, which show that there is adequate Islam, which has an enormous potential for spiritual and cultural attractiveness.

References:

1. Sarygulov B. Religious illiteracy - the cause of radicalism. - Radio Azattyk. 2012. http://rus.azattyk.org/content/kyrgyzstan_religion/24660636.html . (checked 15.05.2014).
2. Sharafiev T. The sign of loss of Muslims in 2012 //-Russian news agency Muslims Infoslram.
3. Matishov GG Atlas of socio-political problems, threats and risks in southern Russia. North Caucasus: Problems and Prospects: Special Edition. V.5. Rostov-on-Don: Izd SSC RAS, 2011 160p. С. 2.
4. Fissenko B. Technologies recruitment of youth in the pseudo-radical organizations. Proceedings of the Student Conference NGLU them. NA Dobrolyubova. Nizhni Novgorod, 2014.
5. Самсонов А. 2013. Миграция как главная угроза национальной безопасности. - Новые Вести. Доступ: <http://newvesti.info/> (проверено 4.05.2014).
6. Korotkina AA Center for Social Adaptation of migrant workers in the Orenburg region: experience. Материалы Всероссийской научно-методической конференции «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». Оренбург, 29-31 января 2014 г. Доступ: http://conference.osu.ru/assets/files/conf_reports/conf10/286.doc
7. Полякова Ю. 2013. Вербовщик возникает незаметно. - Нижегородская правда, № 132. 5 Декабря.

*Kvesko Raisa B., National research Tomsk Polytechnic University,
Professor, Gr. Dr Philosophy, department of philosophy*

*Kvesko Svetlana B., National research Tomsk State University,
Professor, Dr of Sciences, department of quality management*

*Chasanova Victoria B., National research Tomsk Polytechnical University,
Student, Institute of social and humanitarian technologies*

*Kvesko Svetlana E., Krasnoyarsk Lyceum 10,
Teacher*

Introduction of the principles of quality management system in educational institution

Abstract : In article problems of improvement of educational process in the context of introduction of the principles of quality management system are considered. Research is conducted with use of interdisciplinary, competence-based, communicative and synergetic approaches. Need of introduction of the principles of quality management system from a position of minimization of a risks of society, formation of tolerant sociocultural communicative and educational space locates in work.

Keywords : Education, educational process, quality management system, innovation, sociocultural space.

All this staticizes educational process as a necessary condition formation of intellectual, moral, social, economic, professional potential of the identity of our time, his competence and competitiveness. The role of interaction of various cultures increases in minimization of a risks of society in the context of improvement of an education system.

Dekonstruktivistes processes in social reality exist along with constructivistes, creative processes. The arisen pluralism of views, opinions, theories, styles of behavior and thinking is reflected in the relations of people in society differently : that is constructive, dekonstruktive.

Often absence of understanding and mutual understanding results, there are contradictions of aggressive character. People enter a condition of the conflict, there are various complexes in behavior of the person that can lead to violation of socialization of the personality or her desocialization, bring the destroying component on sociocultural Wednesday of society, break sociocultural communications, destroy an education system.

Authors address to a problem of quality of an education system as in labor market the increasing attention is paid to such education which provides competitiveness of the person and educational institution in the sphere of providing

educational services. Authors are grateful to the colleagues as joint creative work in the field of teaching and education allowed to come to certain ideas and hypotheses.

For ensuring high education level the management of educational institution has to follow requirements of the international quality standards of ISO 9001:2008. The standard establishes interested parties, reveals their requirements to quality of production and creates system of continuous improvement of activity.

Orientation to the consumer allows to increase his satisfaction. Implementation of this principle at management of university assumes some advantages. When forming policy and strategy of requirement of interested parties have to be transparent. Therefore it is necessary to rely when determining indicators of activity on requirements and interests of consumers.

The management of universities has to provide the atmosphere of trust, recognize and encourage a contribution of the personnel to development of quality management system, support open and honest relationship in collective, care of training of the personnel. Employees are capable to influence achievement of goals. Through involvement of people, use of their skills and knowledge the organization creates Wednesday in which people can provide achievement of the purposes.

Process approach reflects communication of the main functions of management (planning, the organization of activity, motivation, control). The desirable objectives are achieved more productively when there is a management of activity as process. The system method in management of educational institution assumes conscious and systematic personnel administration.

The educational institution for improvement of quality of education passes accreditation and certification of educational process. Receiving by all personnel knowledge and preparation necessary for operating by methods and instruments of continuous improvement.

The decisions made on the basis of the analysis of data influence how the organization will achieve the objects set for it.

Introductions of quality management system result the simplified passing of procedures of accreditation, economy of material and temporary resources on carrying out external examinations. Introductions of quality management system decrease in costs of training at the corresponding improvement of quality of work, increase of responsibility and performing discipline, ensuring certification of quality management system according to the international standards, improvement of quality of the international cooperation in all directions.

At creation of system of an assessment of quality of education it is necessary to proceed from essence and type of quality, from level, extent of realization and competitive advantages.

Therefore, formation of model of quality is an important strategic task, and support of quality is a problem of operational management of processes.

The concept of quality assumes creation of educational process with orientation to an individual trajectory of training. An important role is played in quality management system by monitoring of a situation. By means of monitoring there is a research of educational process and its results.

Formation of system of an assessment of quality of educational process is connected with development of the uniform monitoring system of realization of an educational program, creation of algorithm of monitoring of change of an education system, ensuring objectivity, transparency, justice at total control of knowledge.

Formation of system of indicators is necessary for the characteristic of a condition of educational process and its development. Therefore it is necessary to carry out regular monitoring concerning quality of providing educational services.

The assessment of level of achievements of students is made for carrying out total certification of teachers and detection of system effectiveness of quality management of educational institution.

The modern conceptual model of education according to the principles of quality management system has as the main idea orientation to training of globally competitive experts with deep intellectual potential and professional competence.

Competence is an ability to successful activity taking into account the social importance and social risks. Approach to education from a position of competences doesn't deny value of knowledge, and accepts attention to abilities to use them. Sense of studying of social, humanitarian, technical or natural sciences is not the knowledge of a set of the facts, data, but formation of ability to think, argue.

The knowledge is shared into separate subjects and disciplines today. Priority educational technology and methods in the context of competence-based model is modular training.

The module is understood as unit of the content of discipline. In other cases modules are designed as interdisciplinary, integrative elements of system. As the contents often use disciplinary approach. Thus at first the modular program is formed, and then competence-based approach joins it [1].

At design, modeling, designing of educational process from positions of competence-based approach it is necessary to understand and master methods of the description of its purposes results. Distinction in the structural organization of the contents in traditional and competence-based models of training is led to understanding of the module and modular by the organization of process of training from positions of competence-based approach.

The modern education system is characterized by close interrelation with education systems of other countries, entry into the international educational space, into sociocultural communicative space of other people demands not only developments of national and regional components of training, but also a certain unification in adaptation in other environment.

Introduction of the principle of instability to process of research of educational process is result of a combination of scientific experimental and theoretical opening in pedagogics, psychology, economy, philosophy and sociology of education. In the course of education there are irreversible processes and system connection are established by itself. As a result the constructive role of sociocultural time increases. Emergence of new ideas of rather dynamic, unstable systems completely change our idea of system of modern education [2].

The system of an assessment of quality management of education and certification of teachers is actual. Their activity provides education level in the country.

The assessment of quality management of education and certification is an integrated factor of an education system, includes an assessment of professional experience, motivation, personal qualities and other professional characteristics of pedagogical workers and heads of educational institutions.

It reflects objectively quality and productivity of activity of the worker, his readiness and ability to carry out professional tasks. Certification is the most important means of an assessment and development of professionalism of teachers. Increase of system effectiveness of education in the country is connected with definition of problems of an assessment of quality management of education and certification. The assessment by quality of certification has to be proved, reliable, transparent, open, objective, is system, simple, unified, regulated, innovative.

The assessment is objective, it strictly corresponds to criteria of estimation and doesn't depend on subjective interpretation of results of examination. Objectivity the integral characteristic of results of examination, is based on the standardized check of results of implementation of tests and excludes subjective factors from estimated process. Due to the tasks of optimization and improvement of quality of education and creation of quality management system of educational process creation of consulting maintenance is actual.

It is necessary to be a method and algorithm of calculation of the differentiating ability of a control system of quality of education and certifications of teachers, and also use of the multipurpose integrated environment for definition of criteria the basis for the project. In our world there is no clear, unambiguous accessory any more, borders became fragile and short-lived.

The whole world, everyday life, apparently, exists from continuous transitions, new growths, adaptations, captures under the control and managements as meetings became between people, between foreign people self-evidence. It would be too simple if it was possible to identify someone as to culture belonging and then the corresponding behavioural lists moves [3].

The subject an interkulturalnost draws attention of society. Modern societies are characterized by the differentiated and dynamic processes. The perception of cultural diversity conducts to enrichment, to the multiperspective point of view, to interkulturny identity, and also to expansion of the intellectual horizon. In each interkulturny environment people, the vital worlds, cultures, education systems face.

Cultures define expectations and interpretations which exists in sociocultural communicative and educational space. In interkulturny communication communicative partners meet bright and strong emotions [4]. Interkulturny dialogue can successfully take place in multicultural society, releases a creative power of the person, develops intellectual potential [5].

Development, introduction and certification of modern systems of quality management of providing educational services in the context of the international standards ISO-9000 allow to conduct accurately work within quality management on management of educational process of all organization. Without monitoring productivity and system effectiveness of quality management decreases. For elimination of this negative phenomenon it is necessary to carry out regularly monitoring, to define weak points, to enter the correcting and warning actions, programs for quality improvement, to

book the systematized audit. Systematization means planned character, performance, monitoring. It is about independent and objective process.

Problem of social and humanitarian examination is the assessment of prospects of the presented project for wellbeing of people as persons, wellbeing of society. The solution of this task is of extremely great importance for realization of a personal freedom and a free will of the person in society, for implementation of the social safety connected with preservation and development of sociocultural system.

At a social and humanitarian expert assessment of efficiency of projects concerning their expediency and prospects of social and personal development there is an orientation to identification of possible violation of balance of positive components of development of society and the personality. In this case we can speak about the ethical acceptability, about a free and responsible choice and responsibility before people, about self-determination (Naumov V.V., 2010).

Social and humanitarian examination estimates the project from the point of view of consequences for the person, that is reveals influence of project works on social events by means of standard and valuable approach to an assessment of projects.

Standard values are realized in identity of the personality, set the direction of her vital orientation and competence and therefore each project, acting as a standard and valuable complex, is a necessary element of the social program. Social and humanitarian examination begins with diagnostics consisting in identification of the project, then in diagnostics of standard values, correlation of results with the purpose and tasks, an assessment of results, and as a result with identification and forecasting of consequences of results.

Carrying out social and humanitarian examination requires organizational support which includes definition of the status of experts, the analysis of the market of a demand, correlation with legal and regulations.

References :

1. Uzarewicz, Ch. Kultur und Bildung – Lernen in einer transkulturellen Welt (2003). [Electronic resource]. – URL: http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/uzarewicz03_01.pdf.
2. Uzarewicz, Ch. Kultur und Bildung – Lernen in einer transkulturellen Welt http://www.diebonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/uzarewicz03_01.pdf.
3. Terkessidis, M. Interkultur. Berlin: Suhrkamp, 2010.
4. Auernheimer, G. (2008): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden. 2008.
5. Dreissig V. Interkulturelle Kommunikation im Krankenhaus. Eine Studie zur Interaktion zwischen Klinikpersonal und Patienten mit Migrationshintergrund. Bielefeld: Transcript-Verl., 2005.
6. Naumov V.V. Lingvisticheskaya identifikaciya lichnosti. M. : Librokom, 2010.

*Kornisheva Tetiana, Kherson State University,
associate professor, the Faculty of Culture and Arts*

The experience of choral art in Ukraine in the second half of the twentieth century and in the years of independence

Abstract: The article analyzes the creative aspect of the performance culture of outstanding choral conductors from the position of the manifestation of their creative skills. It is proved that Ukrainian choral art of this period has developed thanks to the creative efforts of many composers who led development of the Ukrainian conductor school presented famous choirmaster and groups which symbolize the rise of professional choral performance in the country to a higher level.

Keywords: choral arts, choir, choirmaster, performance culture, conductor school, Ukrainian composers.

*Корнішева Тетяна, Херсонський державний університет,
доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії,
факультет культури і мистецтв*

Досвід хормейстерства в Україні другої половини ХХ ст. та в роки незалежності

Анотація: У статті проаналізовано творчий аспект виконавської культури видатних хорових диригентів з позиції прояву їх творчих якостей. Доведено, що українське хорове мистецтво цієї доби розвивалося завдяки творчим зусиллям багатьох композиторів, що спричинило розквіт української диригентської школи, представлені відомими хормейстерами та хоровими колективами які символізують піднесення професійного хорового виконавства в Україні на вищий рівень.

Ключові слова: хорове мистецтво, хор, хормейстер, виконавська культура, диригентська школа, українські композитори.

Українське хорове мистецтво другої половини ХХ – початку ХХІ ст. продовжує розвиватися завдяки спільним творчим зусиллям багатьох композиторів, серед яких – І. Бідак, В. Губаренко, Л. Дичко, І. Карабиць, М. Скорик, І. Сльота, Є. Станкович, А. Шашкевич та ін. Це великою мірою спричинило розквіту української диригентської школи, представлені іменами А. Авдієвського, Г. Верьовки, Н. Городовенка, М. Кречка, О. Мінківського, П. Муравського та ін. Із

цими видатними особистостями пов'язане піднесення професійного хорового виконавства в Україні, що репрезентують такі колективи, як Національна заслужена академічна капела України «Думка», Державна заслужена хорова капела України «Трембіта», Національний заслужений академічний народний хор України ім. Г. Верьовки, Національна заслужена капела бандуристів України ім. Г. Майбороди, Поліський академічний ансамбль пісні і танцю «Льонок», Черкаський академічний заслужений український народний хор, муніципальний камерний хор «Київ», академічний камерний хор «Хрещатик» тощо.

Хоровий рух 60 – 70-х рр. ХХ ст. в Україні спричинив не тільки підвищення професійного рівня хорових колективів, а й розвиток теоретичної думки в галузі хорознавства та історії української музики. У цей час з'являються роботи Н. Андрос-Корольок, Н. Герасимової-Персидської, І. Гулеско, М. Канерштейна, Ф. Колесси, К. Пірова, О. Шреєр-Ткаченко та ін. Подальший процес професіоналізації хорового виконавства в Україні пов'язаний зі створенням хорових відділень при консерваторіях та професійних хорових колективів при філармоніях.

У сучасному відродженні української хорової культури, у світовому визнанні українського хорового виконавства велика заслуга хору ім. Г. Верьовки. Він перший показав за кордоном різноплановий репертуар, до якого входили зразки й українського фольклору, і кращі здобутки композиторської творчості різних стилів, часів та напрямків. Чим же особливий цей хор? Чому в багатьох країнах світу саме він уособлює «український спів» як художнє явище сучасного мистецького процесу в світовій культурі? Дослідження виконавського стилю цього хору, його записів, відгуків преси довели, що висока художня майстерність колективу, яка визнана в світі, – це насамперед синтез кращих виконавських традицій народного хорового співу з досягненнями світового хорового професіоналізму. Хор ім. Г. Верьовки в усі роки був і залишається центром народної музичної культури, завдяки якому зі сцени багатьох країн світу на повний голос залунала українська народна пісня. З 1966 р. колектив побував у 50-ти країнах світу, і, відколи до нього прийшов А. Авдієвський, його виступи супроводжує незмінний успіх. Талановитий хормейстер одразу полонив і виконавців, і слухачів тільки йому притаманною творчою одухотвореністю, своєрідним відчуттям глибини та значних можливостей мистецтва хорового співу. І сьогодні серед численних хорових колективів взірцем кантиленного співу є Національний заслужений академічний народний хор України імені Г. Верьовки під орудою маестро Анатолія Авдієвського, творча натура якого проглядається у благоговійному ставленні до художньої правди й краси, чудової в музиці і слові. А в цьому, можливо, секрет і запорука його творчості.

Історія Ансамблю класичної музики ім. Б. Лятошинського сягає тих часів, коли у 1964 р. Віктором Іконником (народний артист України, лауреат Національної премії імені Тараса Шевченка) був створений аматорський хор при Музичному хоровому товаристві. Хор розпочав свою діяльність із виконання шедеврів світової музичної спадщини. Найвищим творчим досягненням колективу стало виконання «Високої меси» Й. Баха та ораторії Й. Гайдна «Пори року». У 1973 р. аматорський хор офіційно отримав статус професійного колективу і тоді з'явився «Київський камерний хор». Колектив користувався заслуженим визнанням музикантів і

чисельних шанувальників хорового співу. Його активний творчий пошук, сміливі звернення до творів старовинної, класичної та сучасної музики, досконалість виконання – ось що насамперед вражало в цьому колективі. Майже чотирирічна співдружність поєднувала камерний хор з композитором Б. Лятошинським. Колективом уперше виконані хорові цикли на вірші М. Рильського та А. Фета. Свій останній хоровий цикл «Із минулого» композитор написав спеціально для цього колективу й присвятив його В. Іконнику. У 1981 р. Київському камерному хору присвоєно ім'я Б. Лятошинського. У травні 1992 р. в мистецькому житті Києва сталася подія: Київський камерний хор, що вже залишив по собі добрий послужний табель концертів, фондів записів зі скарбниць національної та світової хорової спадщини (24 платівки з записами музики М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Дилецького, Б. Лятошинського, К. Стеценка) з'єднався із новоствореним камерним оркестром і разом вони дали життя Ансамблю класичної музики ім. Б. Лятошинського. Почався відлік творчої біографії якісно нового мистецького осередку, колективу, який становить нерозривну, постійно діючу єдність, а нею і зумовлено досягнення високохудожнього рівня виконавської майстерності. Сплав хорового й оркестрового звучання – це те, про що мріяв талановитий диригент Віктор Іконник, створюючи Київський камерний хор. І зараз 40 співаків та 40 оркестрантів під орудою художнього керівника, народної артистки України Валентини Іконник-Захарченко та диригента, Лауреата Національного конкурсу Ігоря Андрієвського дають змогу людям насолодитися багатогранною красою звучання світових доробків музичної культури [1].

Творче довголіття Л. Венедиктова одного із найяскравіших українських диригентів-хормейстерів нашої доби, втілене не тільки в незліченній кількості хорових й ораторіальних творів, у знаних і вже маститих митцях, які вважають себе його учнями, у найвищих мистецьких відзнаках та державних нагородах, і не тільки українських. Захоплені відгуки музичних критиків багатьох країн світу, справжнє визнання й пошана в музичному світі. Своєю творчістю він доніс до нас найпрекрасніші традиції класичної опери, сприяв її збереженню і збагаченню, підняв до мистецьких вершин; він – безпосередній учасник формування сучасного обличчя Національної опери України, званої зараз в усьому світі як одного з найкращих музичних театрів Європи. Його життя – це служіння мистецтву, багатий внутрішній світ і подвижництво. Лев Венедиктов народився в родині відомого російського диригента й церковного регента, автора світських і церковних творів М. Венедиктова, який, закінчивши Петербурзьку консерваторію у класі О. Лядова та М. Черепніна, працював хормейстером знаменитого Маріїнського театру в Петербурзі, у двадцяті роки активно гастролював у російських провінційних містах, зокрема, у Тамбові, (створював філармонійні колективи). Він був організатором і художнім керівником Ансамблю пісні й танцю Карельського фронту, на основі якого у 1944 р. був створений ушлявлений Ансамбль Київського військового округу. Усе, що оточувало Льва Венедиктова в дитинстві, дихало мистецтвом і музикою, бо в оселі Венедиктових постійно збиралися композитори, співаки, артисти драми, художники. Грали класику й нові твори, сперечалися, співали. Дуже рано стало очевидним, що Лев Венедиктов піде шляхом батька і присвятить своє життя музиці. У шість років він починає навчатися в музичній школі, потім на

хормейстерському відділенні Борисоглібського музичного училища. Планує вступати до Мінської консерваторії. Але Друга світова війна різко змінила не тільки плани, але й життя. Сімнадцятирічним юнаком стає до лав Червоної Армії й у складі військового ансамблю, спочатку Північно-Кавказького, а згодом Волховського та Карельського фронтів, проходить вогняними дорогами війни. У березні 1944 р. талановитий фронтний хормейстер вступає до Київської консерваторії. Його беруть до свого класу, а згодом й аспірантури видатні хорові диригенти Г. Верьовка та Е. Скрипчинська, П. Козицький, М. Скорульський, О. Шреєр-Ткаченко, вони навчили юнака не тільки досконалої техніки диригування, розкриттю хорової партитури і законам хорових ансамблів, а й заклали міцний фундамент бездоганного професіоналізму, музичної культури, широти світогляду, збагатили духовний світ високими принципами та еталонами служіння мистецтву. Він повертається в Ансамбль пісні й танцю Київського військового округу, який, власне, і не полишав: спочатку – диригентом, потім замінює батька на посаді художнього керівника, створює кілька програм. Павло Вірський запрошує його на посаду головного диригента Державного заслуженого ансамблю танцю України, але військове керівництво не дає на це згоди. У 1954 р. Льва Венедиктова запрошують хормейстером Київського академічного театру опери й балету, де він працював понад п'ятдесят п'ять років. Свою діяльність починав у досить важкі повоєнні роки. Зал заповнювали спрагли до високої культури люди, де працювали блискучі майстри, – В. Пірадов, В. Тольба, К. Сімеонов, В. Складенко, М. Стефанович, А. Петрицький, В. Колесник, М. Берденников, співали Б. Гмиря, М. Гришко, Л. Руденко, Є. Чавдар, М. Литвиненко-Вольгемут, З. Гайдай, М. Бем, П. Білинник, А. Кикоть, І. Паторжинський, А. Іванов, Ю. Кипоренко-Доманський, чие мистецтво, ставлення до Театру і сцени були для Л. Венедиктова також школою, а точніше – академією творчого зростання. Наприкінці 1950-х й на початку 60-х рр. Л. Венедиктов брав участь у блискучому і поки що єдиному українському широкомасштабному мистецькому проєкті – постановці на сцені Київського театру всієї оперної спадщини Миколи Лисенка – від «Різдвяної ночі» й «Енеїди» до дитячої «Зими та Весни». Йому, як хормейстеру, випало щастя бути співпостановником багатьох вистав К. Сімеонова, зокрема, вершинної в його київській творчій спадщині – «Катерини Ізмайлової», яку Д. Шостакович назвав найкращою інтерпретацією цієї опери й наполог, щоб у фільмі-опері, знятому «Мосфільмом», хори звучали у виконанні київського колективу. За роки роботи в театрі Л. Венедиктов як диригент-постановник, а пізніше (з 1972 р.) хормейстер-постановник брав участь у підготовці понад 140 вистав (різні композитори, епохи, стилі). І всі ці твори опромінені його творчим горінням, невтомною працею, умінням захопити й надихнути великий хоровий колектив, який завжди відчуває не тільки його руку, але й душу, пульс творчого серця. Серед вистав, створених хормейстерським талантом Л. Венедиктова, – «Тарас Бульба», «Наталка Полтавка» М. Лисенка, «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Захар Беркут» Б. Лятошинського, «Аскольдова могила» О. Верстовського, «Євгеній Онегін», «Пікова дама», «Мазепа» П. Чайковського, «Борис Годунов», «Хованщина» М. Мусоргського, «Аїда», «Набукко», «Макбет», «Бал-маскарад», «Реквієм» Дж. Верді, «Турандот», «Манон Леско» Дж. Пуччіні, «Фауст», «Ромео і

Джюльєтта» Ш. Гуно, «Любов до трьох апельсинів», «Війна і мир» С. Прокоф'єва. Саме Л. Венедиктов вивів хор як самодостатню творчу одиницю театральної вистави, незважаючи на те, що ще донедавна міцно трималася традиція бачити хор допоміжною ланкою у складі вистави. Хор несе на собі ще й ідейно-художнє розкриття оперного сюжету, зв'язує як вокально, так і грою різні пласти музичної драматургії. Це постійно відзначають і вітчизняні, і зарубіжні музикознавці та критики, які визнали хор під керівництвом Л. Венедиктова одним із найкращих оперних хорів світу. Нема жодної рецензії на оперні постановки першого музичного театру України, де б не відзначався хор, його виразне й монументальне звучання навіть при піанісимо, свіжість і чистота інтонування, дзвінкі сопрано, чудові низькі басы й теплі альти з тенорами. Не треба думати, що така гармонія хорового звучання далася просто, – тільки уродженим талантом та професіоналізмом. Домінуючу роль у цьому зіграла природжена творча інтелігентність маестра, який баче у кожному артистові не виконавця, а насамперед творчу особистість. Робота хормейстера та ще й керівника такого великого колективу, вимагає стратегічного художнього мислення, бачення перспективи як кожного окремого артиста, так і хору як спільного творчого організму. Адже підготовка артиста хору, навіть із вищою музичною освітою, введення його до репертуару забирають не менше п'яти років наполегливої праці хормейстера, індивідуальної роботи не тільки над партіями, але й над адаптацією особистості в колективну творчість. Часто це є найскладнішим, бо кожна людина прагне до індивідуалізації, а специфіка хору зумовлює злиття в єдиному виконавському пориванні. Л. Венедиктов не прагне уніфікувати, «підстригти» під один ранжир артистів хору, а зберігає природну красу людського голосу, вимагає цього від своїх колег, дає можливість розкритися в обширі великого класичного репертуару. Він завжди бачив хор як самодостатній колектив, який може вирішувати найскладніші творчі проекти. Не випадково в його репертуарі чимало хорових та ораторіальних творів, зокрема: «Реквієм» Дж. Верді, здійснений разом із видатним диригентом ХХ ст. Стефаном Турчаком; «Реквієм» В. Моцарта, Дев'ята симфонія Л. Бетховена, «Дзвони» С. Рахманінова, «Олександр Невський» С. Прокоф'єва, «Страта Степана Разіна» Д. Шостаковича, над якими він працював із диригентом В. Кожухарем, «Чотири духовні пісні» Дж. Верді, акапельна програма української духовної музики ХVII – ХХ ст., що з грандіозним успіхом показані не тільки на сцені рідного театру, а й під час зарубіжних гастролей. Багато що про творчий рівень оперного хору засвідчує фраза французького режисера Ж.-П. Валентина, який, приїхавши до Києва здійснити постановку вердівського «Набукко», заявив: «Я повністю зміню свою концепцію і ставитиму цей твір на звучання вашого хору!»... Власне, домінанта хору використовувалася в режисерських трактуваннях І. Молостової («Хованщина», «Євгеній Онегін», «Катерина Ізмайлова»), Д. Смолича («Борис Годунов», «Абесалом і Етері»), Д. Гнатюка («Запорожець за Дунаєм», «Тарас Бульба», «Золотий обруч, «Князь Ігор»), І. Нунціати («Бал-маскарад», «Макбет», «Манон Лєско»). Дивна сутність професії хормейстера. Глядач бачить його хіба що на прем'єрі вистави. Решту часу він працює з хором у репетиційній залі, а підготувавши – передає диригенту. На виставах може контролювати своїх підопічних за кулісами чи із зали. Це так – і не зовсім. Особливо у випадку зі

Л. Венедиктовим. Щоразу артист хору, виходячи на сцену в тій чи тій виставі, пов'язаний із ним невидимим енергетичним імпульсом, відчуттям, бажанням не підвести свого керівника. І кожний диригент, який стоїть за пультом в оркестрі, теж відчуває цей імпульс, бо мова йде про бездоганність підготовлених хорів, глибинне розуміння партитури, наповненість звуковедення, точність зазначених темпів і штрихів. І навіть найнеймовірніші режисерські мізансцени не можуть поруйнувати потужну й вивершену звукову палітру хору, підготовленого маестром. І скільки б хористів не було на сцені – сто чи тільки двадцять, – вони створюють враження монументального колективу, який сповнений єдиного пориву у виконанні поставленого творчого завдання. Як головний хормейстер, Л. Венедиктов з 1972 р., плавно здійснюючи зміну виконавців, сформував чотири склади хору, забезпечивши не тільки високий рівень виконавства і традиції, але й бездоганність щоденного звучання колективу, що так важливо для збереження його форми. Усі ті болісні зміни, невідворотні під час такого процесу влиття в колектив нових голосів – прекрасних, проте, без будь-якого досвіду співу саме в оперному хорі, – були абсолютно непомітними для тих, хто приходив на вистави. Хор залишався таким же чудовим, динамічним, творчо зрілим й емоційним. Необхідно окреслити ще одну творчу іпостась Л. Венедиктова – його педагогічну діяльність. П'ятдесят років митець віддав роботі в Національній музичній академії України ім. П. Чайковського, пройшовши шлях від старшого викладача до професора, очолював кафедру хорового диригування, підготував майже 120 першокласних митців, які працюють у найкращих театрах і колективах не тільки України, а й за кордоном [2].

Національна заслужена академічна капела України «Думка» – еталон хорового виконавства та законодавець традицій хорової справи в сучасній Україні. Створена 1919 р., як Державна українська мандрівна капела й очолювана у різні часи такими корифеями, як Н. Городовенко, М. Кречко, П. Муравський, О. Сорока «Думка» сформувала потужні хорові традиції та власний виконавський стиль. Із 1984 р. на чолі капели – провідний український хормейстер, народний артист України, академік Академії мистецтв, лауреат Національної премії ім. Тараса Шевченка, професор Євген Савчук [3]. Якби б виникла необхідність визначити творчу неповторність «Думки» та її керівника одним словом, то найбільше їхньому творчому кредо відповідало б слово «універсалізм». Універсалізм капели гідний пориву: він проявляється насамперед у репертуарній політиці, яка свідомо формується Євгеном Савчуком. Принаймні дві сфери є тут визначальними. Перша – це музика для хору *a cappella*. Традиційні для репертуару українських хорових колективів обробки народних пісень співіснують у програмах концертів та численних записах «Думки» з музикою західноєвропейського Відродження; надбання національної духовної спадщини (твори М. Березовського, Д. Бортнянського, А. Веделя, М. Дилецького, М. Леонтовича, М. Лисенка, К. Стеценка) – зі зразками російського романтизму (духовні композиції О. Архангельського, С. Рахманінова, П. Чайковського). Друга сфера репертуарного всесвіту «Думки» – вокально-симфонічна музика. Універсалізм колективу викликає захоплене здивування: здається, немає серед шедеврів світової музики різних часів та народів такого твору, який би не виконувався капелою. «Пристрасті за

Матвієм» Й. Баха та «Прометей» О. Скрыбіна, Дев'ята симфонія Л. Бетховена та «Credo» К. Пендерецького, «Пори року» Й. Гайдна та «Реквієм» Дж. Верді, композиції О. Бородіна, Й. Брамса, А. Вівальді, Г. Малера, В. Моцарта, І. Стравінського, С. Танєєва, А. Шнітке – усе це постійно знаходиться в репертуарному активі «Думки».

Ця капела не тільки еталонно інтерпретує загальноновизнані у світі класичні шедеври, формуючи унікальний слов'янський варіант їхнього прочитання, сповнений щирого ліризму, чаруючий красою тембрів, вражаючий досконалістю строю, гнучкістю темпів та багатством динамічної палітри. «Думка» під орудою Євгена Савчука є першим, а часто й єдиним виконавцем багатьох творів сучасних українських композиторів. Серед останніх прем'єр «Думки» в цій галузі – «Диптих» та «Реквієм для Лариси» В. Сильвестрова, «Бабин Яр», «Панахида» та «Слово про Ігорів похід» Є. Станковича, «Палімпсести» Ю. Ланюка. Капела «Думка» вперше виконала «Реквієм» Дж. Верді (диригент – М. Кречко). Із «Реквіємом» капела триумфально гастролювала в багатьох містах. У 80-ті роки «Думка» з Національною оперою здійснила спільний проект, підключивши до виконання заупокійної меси суперзірок того періоду – А. Кочергу, А. Солов'яненко, Г. Туфтіну, Г. Циполу (диригував С. Турчак). «Батько мені запам'ятався на сцені дуже емоційним музикантом. До кожного свого виступу він ретельного готувався. Його обробки народних пісень завжди вирізнялися яскравою інтерпретацією», – згадує його донька, заслужена артистка України, професор кафедри фольклористики, народнопісенного і хорового мистецтва КНУКіМ Н. Кречко. Крім диригування, М. Кречко чудово грав на фортепіано, створював музику, займався викладацькою роботою, писав музикознавчі праці, підготував кілька збірок українських народних пісень, які відшукав у фольклорних експедиціях. Досить часто йому доводилося займатися аранжуванням у вільний від основної роботи час. До деяких творів він повертався кілька разів, створюючи різні варіанти, наприклад: «Летів пташок понад воду». 14 років життя він віддав капелі «Думка». Цей період вважав цінним і важливим у своєму житті. Очоливши капелю, М. Кречко прийшов із певним планом і зумів його реалізувати. Насамперед він вважав, що потрібно не тільки леліяти народну пісню, але й підтримувати сучасних українських композиторів. Із 1983 р. М. Кречко став головним хормейстером Київського дитячого музичного театру, поєднуючи роботу і викладання. Йому завжди був цікавий виховний момент у музиці і для дітей, і для дорослих. Майже чверть століття він викладав у Національній музичній академії, став професором [4]. У театрі з його участю було поставлено «Юланта», «Казку про царя Салтана», «Дуенью», «Дитя і чари», «Зима і Весна» та ін. За словами М. Кречка, любов до української народної пісні йому прищепила мати. У концертах він намагався показувати різноманітні програми. Зокрема, одним із найперших в Україні зі своїм хором виконав «Реквієм» А. Шнітке. М. Кречко був людиною рідкісної ерудиції. Довгі роки на телебаченні та радіо вів музичні передачі про народну музику («Сонячні кларнети» і «Золоті ключі»), які були особливо популярними серед слухачів. На сцені М. Кречку була притаманна емоційність, а поза нею він був витриманий, рідко підвищував голос на співрозмовника, завжди намагався зрозуміти людину, не образити її, володів рідкісним умінням переконувати. М. Кречко залишив після себе багато учнів, які

працюють у різних колективах, серед них – Е. Сокач, який нині очолює камерний хор «Кантус» в Ужгороді – лауреат кількох міжнародних конкурсів; О. Тарасенко, який керує Рівненським хором, і також відзначений дипломами багатьох престижних музичних форумів. Серед улюблених композиторів диригента був М. Леонтович: його музику М. Кречко відчував по-особливому, знаходив неординарний ключ до творів, повніше розкриваючи їхню суть. Пісню «Тече вода в синє море» Б. Лятошинського можна вважати візиткою концертної діяльності маестро. М. Кречко – знаменитий український хоровий диригент, народний артист України. Його становлення як диригента, відбулося в Закарпатському народному хорі. Він був високоерудованою людиною, чудово розбирався в історії, мистецтві, знав кілька іноземних мов: латину, вільно читав і розмовляв угорською, польською, чеською. У кожному колективі, у якому працював, створював, передусім, сприятливу для творчості атмосферу. Дебюти Лесі Дичко із «Червоною калиною», Івана Карабиця із «Садом божественних пісень», Євгена Станковича із Третьою симфонією відбулися багато в чому завдяки йому. З ім'ям М. Кречка пов'язаний розквіт Закарпатського народного хору. Коли він очолював капелу «Думка», вона стала відомою за кордоном. Однією з вершин його композиторської діяльності є «Літургія Івана Златоустого». Яскраву сторінку в репертуарній політиці залишив маестро і в Київському дитячому музичному театрі [5].

Отже, досвід хормейстерської діяльності в Україні другої половини ХХ ст. та в роки незалежності засвідчує справжній розквіт української диригентської школи, представленої іменами А. Авдієвського, М. Кречка, Є. Савчука, В. Іконника, Л. Венедиктова та ін. Творчим кредом цих майстрів є незмінна увага до виконання сучасної хорової музики, зокрема творів найвідоміших українських композиторів, а також творів, що належать до скарбниць всесвітньої культурної спадщини, від західноєвропейської і української класики, до сучасних обробок фольклорної та популярної музики. Висока художня майстерність сучасних українських колективів, яка визнана у світі, – це насамперед синтез кращих виконавських традицій народного хорового співу з досягненнями світового хорового професіоналізму.

Список використаної літератури:

1. Гордійчук М. Диригує Віктор Іконник / М. Гордійчук // Культура і життя. – 1979. – 25 жовт. – С. 2.
2. Венедиктов Л. Хормейстера играет хор / Л. Венедиктов // Столичные новости. – 2002. – №47. – С. 2.
3. Бенч-Шокало О. Український хоровий спів: Актуалізація звичаєвої традиції: навч. посіб / О. Бенч-Шокало. – К. : Ред. журн. «Укр. Світ», 2002. – 440 с. : іл., нот.
4. Королюк Н. Корифеї української хорової культури ХХ ст. / Н. Королюк. – К.: Музична Україна, 1994. – 288 с.
5. Ковалик П. А. Хорове виконавство як феномен творчої взаємодії (з досвіду Київської хорової школи): автореф. дис. ... канд. мистецтвознав. / П. А. Ковалик; Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. – К., 2002. – 18с.

*Tsepeleva Nadeshda Valerievna,
the Novosibirsk State Medical University,
PhD, Associate Professor*

Body - the object or subject of medicine and bioethics?

Abstract: The article analyzes the methodological basis of the philosophy of transhumanism. Understanding the physical nature of man allows the author to distinguish two different approaches to the phenomenon of the body existing in medicine, philosophy and bioethics: 1) the body as an object, 2) the body as a subject.

Keywords: body, object, subject, soul, personalism, transhumanism, materialism, integrity.

Today a huge interest is the philosophy of transhumanism with its idea of a posthuman. This idea implies a transformation of the human body, the attitude of the human body as something external, irrelevant, as the shell, which can be changed or modified.

The transformation of man presupposes, as we seem to change physical and mental organization of man. What destroys or alters the body, the body as such, changes, spiritual and mental organization of man. What is aimed at changing mental features of the person, of course, will have an impact on the physical nature of man. On the basis of what philosophical positions ability to transform an idea man, the elimination of suffering, aging and death, understood as an absolute evil, and the idea of strengthening the physical and psychological capabilities of man?

Impossible to ethical guidelines in the considered problem until you understand what kind of value is the human body and in what relation is between a body and soul in a single human being. The doctor needs to know or assume that, approaching the body of the patient, it is, in fact, closer to his personality and that the patient's body - it is not an object of medical intervention, but the subject, the man himself. In philosophy, there are several different concepts of bodily nature of man, each of which includes its ethics and its corresponding anthropology. We consider the dualistic (intellectualist), monistic and personalistic concept:

1) a dualistic, or intellectualistic concept is built on a vision of man and organitsisticheskoy psychophysiological dualism of body and soul. Representatives of this concept: Plato, Leibniz, Descartes, Malebranche, Leibniz and others. In this concept, the soul is opposite to the body. She sees the body as a major obstacle, the body - this mechanism, it has instrumental value for the soul. It is dualistic and mechanistic perception of body and soul influenced the emergence of materialist monism, which was considered certain mental or spiritual processes as a reflection of bodily structure.

2) Classical Marxism puts the body in dependence on society. What a person is inside, and that man derives from the experience with others - it is a manifestation of his relations in society, the result of his public activity. It is revealed in society bodily experience of man and his bodily nature. Some modern psychological currents, such as psychoanalysis, do not rise above the horizon materialist conception of man and seek to penetrate the mystery of the human mind and life of the body, or by studying the behavior of, or with the analysis of the dynamics of the unconscious and social pressure.

From the viewpoint of the above approaches to human body is perceived as something external to the soul, insignificant, which can do anything you want. Suffering, pain and death from the perspective of these approaches - is primarily physical suffering, pain, and physical death as the death of the body. Quite a different attitude to the body we see in the Christian and personalist philosophy.

3) personalist conception of man examines human nature, including the relationship body and soul. Animate body initially, it is human, for animate the spiritual soul. That spirit is the link that unites body and soul. N.A. Berdyaev notes that «the shape of the body - soul and spirit» [1].

Max Scheler notes that the physiological and psychological processes of life ontologically identical and strictly focused on integrity [2]. These are two sides of the life process. They do not constitute opposites in man, as I thought Descartes and other thinkers. Contrary to a man - is the opposite of life and spirit as the divine in man. But the spirit is not completely opposed to body-spiritual beginning. They presuppose each other, and one without the other can not exist. Man is not just the body, not just a biopsychosocial being, but also a spiritual being. It is in the dignity of personalism is recognized not only the soul but also the body. Personalism, writes, for example, N.A. Berdyaev, should not allow the abuse to the body, should recognize the rights of the body to truly human existence, as the rights of the body are closely connected with the soul and spirit of man. Berdyaev wrote: «The rights of the human body because already associated with the dignity of the individual, that the most disturbing attacks on the person first of all there are encroachments on the body. Starved, beaten and killed primarily the human body, through the body and spreads it on the whole person. Spirit in itself can not be beat, no kill» [3].

In religion, especially the Christian tradition, we see the same relation to the body, as a phenomenon associated with the life of the soul and spirit. In addition, Christianity says that the body - the temple of God.

We believe, based on the personalistic methodology that body, soul and spirit are interconnected. You can not transform one without affecting the other. Immortalism ideas, lack of suffering, pain and death make it possible, from the point of view of the supporters of the philosophy of transhumanism, the further improvement of human achievement unprecedented for human benefits. Improvement should lead to a new man - posthuman. The idea of perfectionism in itself can not be the purpose and meaning of life a new man. Self-improvement involves understanding for what is happening this perfectionist process. Unfortunately, the concept of posthuman in this sense is not anything new, since the ultimate goal of the posthuman is the same as in the rationalist (mechanical) concept of man - the acquisition of knowledge for the sake

of domination over nature, the world, the universe. The only difference is that the posthuman is committed to absolute power and freedom, namely to victory and power over death, suffering and pain, suggesting that the release of this kind of evil will make it more free, the latest release from fears and problems. However, behind it a new kind of enslavement and new fears. The philosophy of transhumanism comes from false notions of suffering, death and pain as a clear and absolute evil. But, as warned Russian personalists not be suffering and pain, not physical death - then, there will be a heightened awareness, increased spirituality, and life itself becomes meaningless. Death - is one way to eternity, says Berdyaev. There will be no death, there will be no eternal life. Source victory over death, pain and suffering - this the resurrection of Christ, and not a philosophy of transhumanism.

The philosophy of transhumanism is aimed at winning over the suffering that is tragic basis of human life. It is a spiritual utopia based on a misunderstanding of the spiritual conditions of human existence. The intensity of the pain associated with humanity, with the severity of the personal principle in man, understood as awareness of their connectedness with other people and the involvement of the whole. The good life of the body should be subject to the benefits of spiritual and social life, good mental and social life are subject to spiritual goods. Keep in mind that the value of the individual are in harmony and hierarchy among themselves when one of them is suppressed, suffering all the other when disturbed hierarchical structure of personality, personality began to fade. Therefore, any damage, even temporary, caused by any value or aspect of the human person, requires an objective justification for this damage over the highest good.

Attitude toward physical human nature as an object or entity defines today is not only the philosophy of transhumanism. This attitude affects modern medicine, bioethics and medical ethics [4]. The concept of the body as an object dominates the liberal current bioethics. The concept of the body as a subject is presented in a conservative bioethics and medical ethics [5].

In conclusion, we present words N.A. Berdyaev, who wrote: «Rejection of spirituality, from the freedom of the individual could alleviate suffering, reduce pain, but it would mean giving up the dignity of man» [6].

References:

1. Berdyaev N.A. Slavery and Freedom // NA Berdyaev Kingdom of the Spirit and the kingdom of Caesar. - M ., 1994. - P. 18.
2. Scheler M. Selected Works. - M., 1994. - 490 p.
3. Berdyaev N.A. Slavery and Freedom // N. A. Berdyaev Kingdom of the Spirit and the kingdom of Caesar. - M ., 1994. - P. 19.
4. Sgrechcha E. Bioethics: textbook / Sgrechcha E., V. Tambon. - M ., 2001. - 432 p.
5. Siluyanova I.V. Selected. On calling the doctor. - M ., 2008. - P. 182-201.
6. Berdyaev N.A. Oh man, his freedom and spirituality: Selected Works. - M ., 1999. - P. 102.

*Shanna B. Lane, Ulianov Tuva State University,
Senior Research Fellow, Department of research*

Buyan B. Lane, Ulianov Tuva State University, a law student, 2nd year

Interpretation of games and game elements in national choreography Tuvinians

Abstract: This article deals with the interpretation of Tuvan folk games in the modern performing arts. The main focus author focuses on the dynamics of the transformation of Tuvan folk games in various forms of stage choreography: dance composition, Suite, vocal and choreographic picture.

Keywords: national game, interpretation, transformation, national choreography, Tuva.

Майны Шенне Борисовна, ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, старший научный сотрудник, отдел организации научных исследований,

Майны Буян Борисович, ФГБОУ ВПО Тувинский государственный университет, Юридический факультет, студент 2 курса

Интерпретация игры и игровых элементов в национальной хореографии тувинцев

Аннотация: Данная статья посвящена интерпретации народных игр тувинцев в современном сценическом искусстве. Основное внимание автор акцентирует на динамику трансформации народных игр тувинцев в различных формах сценической хореографии: танцевальной композиции, сюите, вокально-хореографической картине.

Ключевые слова: народная игра, интерпретация, трансформация, национальная хореография, Тува.

Развитие цивилизации в начале XXI в. характеризуется сложными и диалектически противоречивыми процессами, важнейшим вектором которых выступает глобализация. Последней присущи такие явления, как культурный универсализм, унификация, вестернизация. Другой стороной глобализации является стремление к регионализации и локализации культур. В глобализирующемся мире традиционные культуры воспринимаются как фундаментальные опоры, способные противостоять нивелированию и унификации культурных ценностей. Для выявления специфичности культуры того

или иного народа следует обратить внимание на регионы, которые в течение столетий создавали и бережно хранили своеобразные национальные традиции.

В Российской Федерации одной из таких территорий является Республика Тыва (Тува). Тува – уникальный регион Центральной Азии, отличающийся многообразием культурных традиций и вызывающий огромный интерес у отечественных и зарубежных исследователей. Будучи древнейшим населением азиатских степей, тувинцы донесли до наших дней специфические культуру и мировоззрение, во многом архаичные, а также самобытные традиции. Культура тувинского народа характеризуется особо выраженным национальным своеобразием, широким набором уникальных элементов и форм, к которым относится и праздничная культура.

Праздничная культура тувинцев восходит своими корнями к традиционным истокам, остающимся ее ядром и питательной средой для развития. Она представляет собой сложный по содержанию, морфологии и динамике феномен, в котором отражаются быт, традиции, религиозные культы, важнейшие даты истории тувинского этноса, современный общероссийский праздничный календарь.

Одним из основных элементов праздничной культуры, помогающим сохранить национально-культурную самобытность любого народа и развить духовную связь между поколениями, являются народные игры. Природные условия, особенности исторического развития тувинского народа придавали его играм национальное своеобразие и делали их оригинальными, отличающимися от игр других этносов. Однако до сих пор народные игры Тувы – их история, развитие и трансформация – остаются мало или недостаточно изученной областью традиционной праздничной культуры. Изучение народных игр тувинцев в культурологическом аспекте находятся лишь в начальной стадии.

На современном этапе, в период глобализации, народные праздники в их традиционном виде существовать уже не могут, поскольку изменился образ жизни людей, большая часть сельского населения оставляет места проживания и переезжает в города, урбанизируется. Постепенно пропадает и жизненная необходимость проведения обрядов, праздников и, соответственно, народных игр - единственных развлечений в патриархальном обществе.

Народные игры тувинцев сохранились до настоящего времени несмотря на идеологические запреты почти в первозданном виде не только в традиционных праздниках, проводимых ныне на центральных площадях городов, но и трансформируются на сцене, получают новое воплощение в национальной хореографии.

Надо отметить, что до 1943 года в Туве национальной хореографии не было. Тувинцы – поющая нация, имеющая уникальное горловое пение, с пятью разнообразными стилями и десятью их разновидностями. Однако бытования народных танцев учеными-тувиноведами не было зафиксировано.

Создание тувинской хореографии началось только в 1943 году, когда вместе с группой специалистов из СССР в новую страну социалистической формации Тувинскую Народную Республику приехал Анатолий Васильевич Шатин. Их задачей было создание профессиональных видов искусства: драматического театра, оркестра, хора, цирка, балета, национальной хореографии.

Танцем «Звенящая нежность» А.В. Шатин предопределил на десятилетия путь развития тувинского танца – он соединил в нем две области жизнедеятельности тувинского народа: бытовые жесты народа и классические позы многоруких буддийских божеств. При создании танца А.В. Шатин безусловно обращался к многовековому опыту классического танца стран юго-восточной Азии. Как показало время, это был удачный вариант заимствования канонов хореографической школы других культур.

Следующий этап развития тувинской хореографии связан с творчеством первого профессионального тувинского балетмейстера Вячеслава Октябровича Донгака. Он обратился к хореографическому наследию соседней страны – Монголии. Поскольку культура монголов родственна тувинской, они так же кочевники, это творческое заимствование также было вполне оправдано. В.О. Донгаком было поставлено огромное количество танцев, основанных на классических жестах монгольской школы хореографии (например, Урянхайский (по образцу монгольского аристократического танца)). Разумеется, он предопределил своим творчеством и работой своих последователей на десятилетия монгольское направление в тувинском танце. Однако к началу девяностых годов у многих деятелей культуры и критиков Тувы сложилось мнение, что произошло пресыщение в процессе заимствования монгольских танцев. Это направление также исчерпало себя.

И наконец, начиная с конца восьмидесятых годов - начала девяностых годов XX века в тувинской хореографии выявляется и становится ведущей новая тенденция – обращение к собственно тувинской традиционной культуре, поиску новых ресурсов для дальнейшего развития тувинской хореографии. Основой для создания танцев стали бытовые движения и жесты, а также сюжетные линии народных тувинских игр.

Дальнейшее развитие национального танца связано с творчеством замечательных тувинских хореографов: Е.М. Салчак, Р.С. Стал-оол, О.О. Монгуш, А.А. Хомушку, А.В. Мандан-Хорлуу, Ч.Х. Санчай, Э.А. Конгар, А.Н. Донгур-оол, А.И. Хертек, А.В. Дирчин и др. Каждый из них обращался тувинской теме, истории, оригинальным жестам и танцевально-пластическим элементам, а также самобытным играм.

Народные игры тувинцев являются одним из перспективных источников, наряду с обрядами для создания самобытных, ярких национальных хореографических произведений. Об этом писал исследователь и знаток тувинских игр И.У. Самбу [6, с. 105].

Народный танец по своей природе очень близок к игре, поэтому трансформация традиционных игр в сценические постановки является вполне оправданным балетмейстерским приемом [1, с. 5]. Обращаясь к народным играм, хореографы находят в них пластическую основу для создания сценических танцев.

К настоящему периоду уже выработаны хореографические движения и жесты тувинского танца. Огромный вклад в создание тувинской хореографии внесла известная тувинская балерина, которая на протяжении нескольких десятилетий ведет предмет «Тувинский танец» при Кызылском колледже искусств им. А.Б. Чыргал-оола Салчак Евгения Минчиновна. Ее ученики Э.А. Конгар, А.Н. Донгур-оол, А.И. Хертек, А.В. Дирчин создают яркие тувинские танцевальные композиции, с интересными балетмейстерскими решениями, отличающиеся от других тувинских хореографов.

Необходимо отметить, что в настоящее время продуктивная интерпретация народных игр в хореографии возможна только благодаря глубокому проникновению в игровую культуру, знанию ее теоретических, историко-генетических и культурно-семантических аспектов. Для осуществления трансформации народной игры в сценическое хореографическое произведение, - по мнению О.Б. Буксиковой, - балетмейстеру необходимо владеть основными приемами и навыками сценической трансформации танцевального фольклора, его обработкой, разработкой и стилизацией [2; 3].

В 2010 г. была поставлена юбилейная программа государственного ансамбля песни и танца Республики Тува «Саяны» под названием «В колыбели Саян и Танды». В постановке принимали участие специалисты Монголии и Тувы. Постановщиками танцев выступили заслуженный деятель искусств МНР Сухбаатар, заслуженные артисты Тувы Чойгана Санчай, Аян Мандан-Хорлуу и др. Сценография главного художника Народного ансамбля Монгольской Народной Республики Чимэдцэрэна Урантуяа. Художник по костюмам – Заслуженный деятель искусств Тувы и Хакасии, лауреат Государственной премии Республики Тува Вячеслав Донгак. Красочна постановка монгольского балетмейстера Сухбаатара «Наадым» (национальная борьба, скачки, стрельба из лука) [4].

Примеры использования народных игр для постановки интересных танцев с ярко выраженным национальным тувинским колоритом можно наблюдать в творчестве хореографа А. Мандан-Хорлуу. По мотивам традиционных игр он создал ряд ярких самобытных танцев, которые действительно можно назвать народными. Это «Эр кижинин уш оюну – Три мужских игрища» (борьба, стрельба из лука, скачки), «Ойтулааш» (игра почечушки), «Наадым – праздник моей родины», где представлены все элементы народного праздника Наадым: танец кайгалов «Удальцы», борьба - хуреш «Моге салыкчылары», танец шамана [5, с.161].

Все постановки талантливого балетмейстера отличают глубокое знание игрового фольклора тувинского народа и неистощимая фантазия. Выступая в

качестве балетмейстера, в этих хореографических композициях А. Мандан-Хорлуу очень тонко выстроил танцевальную драматургию, насытив ее подлинно народными элементами пластики, неожиданными находками и решениями.

В 2013 г. на основе народных игр и их элементов молодой режиссер Тувинского государственного театра кукол АйдысЧадамба создал интересный спектакль «Шыян ам». Замысел и сюжет спектакля имеет прочную связь с ритуалами и обрядами, легендами, преданиями и народными играми тувинцев. Многочисленные традиционные игры были представлены в спектакле почти в их «чистом» этнографическом виде, однако режиссер сумел избежать вариантности и повторности рисунков игровых композиций и, сохраняя народный дух, претворил их в спектакле обобщенно, опосредованно. Так, в спектакле постановщик с большой творческой фантазией использовал такие народные игры, как «Аскак-кадай» (хромая старушка), «Тевек» (почекушки), «Кажык» (игра в кости) и др.[5, с.162].

Новую свежую струю внесла в развитие детского тувинского народного танца выпускница института танца Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств Анджела Хертек, руководитель детского хореографического ансамбля «Дембилдей», который с большим успехом выступает со своим репертуаром на многих престижных международных, всероссийских, республиканских конкурсах, фестивалях. Интересны и красочны хореографические детские постановки молодого балетмейстера, такие как, «Праздничная сюита», «Эдирээлиг кыстар», «Шахматы» и др. В композиции «Шахматы» интересны танцевальные переходы, рисунки присущие тувинским играм - шахматам. Изучая этнографические материалы в архивах, беседуя со знатоками и носителями традиционной культуры, молодой балетмейстер по крупицам собирает традиционные танцевальные движения, элементы народных игр и вплетает их в канву тувинского танца, добиваясь законченности, яркости и самобытности своих хореографических произведений.

Таким образом, развитие народной хореографии, драматургии в Республике Тува тесно связано с самобытной игровой культурой. Народные игры, носившие ярко выраженный пластический характер, имеющие достаточно сложную композицию и представляющие собой танцевальное действие с игровыми элементами, стали основой для народного танца и спектаклей. Обогатив эти танцы-игры в лексическом и драматургическом плане, балетмейстеры, режиссеры воплотили их в сценических постановках.

Многие традиционные тувинские игры сохраняют атмосферу жизни этноса, его стремления, идеалы, ценности и выражают характерные особенности менталитета. В настоящее время глубокое проникновение в традиционную праздничную культуру, изучение или исследование народных игр способствуют расширению фантазийного пространства для творчества при постановке хореографических спектаклей, обогащению репертуара любительских и профессиональных коллективов.

Список литературы:

1. Буксикова О.Б. Традиционные игры и танцы в хореографическом искусстве народов Восточной Сибири: семантика и интерпретация / О.Б. Буксикова. – Улан-удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2009. 186 с.
2. Буксикова О.Б. Традиционные игры бурят в конце XIX-XX вв. и опыт их трансформации в национальной хореографии / О.Б. Буксикова. – Улан-Удэ: Изд.-полигр. комплекс ВСГАКИ, 2004. 138 с.
3. Буксикова О.Б. Трансформация в хореографии традиционных игр народов Сибири / О.Б. Буксикова. – Улан-Удэ: Изд.-полигр. комплекс ВСГАКИ, 2006. – 148 с.
4. В честь празднования 40-летия юбилея тувинской государственной филармонии [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.tuvaonline.ru/2009/10/24/1715_sayany.html (дата обращения: 25.11.2013).
5. Майны Ш.Б. Проблемы трансформации народных игр тувинцев в современном сценическом искусстве/ Ш. Б. Майны, О. Б. Буксикова // Вестник ЧГАКИ, Челябинск. 2013. № 2(34).С.159–162.
6. Самбу И.У. Тувинские игры / И.У. Самбу; пер. К.М. Аракчаа. – Кызыл: Тувкнигоиздат, 1992.

Sport

*Arakchiyski Zdravko, National Sports Academy, Sofia, Bulgaria,
Assoc. Prof., Ph.D., Department of IT for Analysis of Movements*

Comparison of estimated PWC170 by bicycle ergometer test and modified step test

Abstract: The aim of this work is a comparison of calculated PWC170 with developed version of the equation for the total mechanical work, using the aerobic step test of Margaria and standard bicycle ergometer test. The results from comparison of bicycle and step test for PWC170 form a two group. In the first group, the differences are in the range -1 – +2 %, while in the other group is 5 – 8 % higher in step test. The significantly higher values for the second group are due to the marked arrhythmic execution of step test. The introduced coefficient reduces the differences between the two tests in these cases within 3%. The proposed modified method by which is achieved using the classical aerobic step test of Margaria for indirect determining of VO₂ max and simultaneous determination of PWC170 is original, easy to perform and capable of wider application in laboratory and field conditions, substituting cycling tests.

Keywords: external work, cycling test, Margaria Step Test, PWC170

INTRODUCTION

Physiological basis of many laboratory and field tests for indirect determination of maximum oxygen consumption and physical working capacity at 170 beats per minute heart rate is a linear relationship existing between the power of work, oxygen consumption and heart rate [1, 2].

Typically, the options for determining the physical condition are based on the use of bicycle ergometers, moving walkway, and a number of devices for carrying out the step-test. It is important to "... discuss problems for remedial importance of physical activity..." and the direct link "...to improving the quality of life and health status of the practitioners..." [3]. Locomotion and step-test are distinguished of the pedaling in that they are associated with a displacement of its own weight. The advantage of the mentioned types of motor tasks for test studies have repeatedly discussed in the literature [4].

It should be noted that the bicycle ergometers, among its advantages, have a number of drawbacks of different nature. For example, if we are working on the apparatus arrhythmic, it is very likely the muscles of the legs to become tired more quickly. Furthermore, the maximum performance of certain physiological variables derived when working on bicycle ergometer are often less than the same parameters, obtained when working on a moving walkway. Moving walkways also have disadvantages. As a rule, they are more expensive than exercise bikes. Moreover, they

are bulky, difficult to carry and their use requires electricity. Due to those listed particularities, these two devices are mainly used in the laboratory.

Authors [5] found, that differences in the coefficient of efficiency of the work on bicycle ergometer for different persons reached 6%. They noted, that in determining the maximum oxygen consumption by bicycle ergometer results are lower than 4% to 23% compared to the results on moving walkways. In the assessment of maximum aerobic power [5] have calculated, that between the results of step-test and measurements on moving walkways correlation coefficient is equal to 0.95. At submaximal workloads when used formulas for evaluation of the maximum oxygen consumption, the use of step-test proved preferable in terms of space saving, ease of carrying out both laboratory and in field tests. Interest is the development a method that based on a known step tests for determination of the indirect VO₂ max to allow the calculation of PWC170.

The purpose of this work is a comparison of calculated PWC170 with developed version of the equation using the aerobic step test of Margaria and bicycle ergometer test.

METHODS

15 players from the senior soccer team of FC "CSKA" - Sofia with bodyweight 77.5 ± 5.3 kg and height 183.3 ± 4.0 cm were studied. All test persons are loaded once by the aerobic step-test of Margaria at platform height 0.4 m. The protocol of the conducted a two-stage test is 15 steps per minute during the first 5-minute load and 25 steps per minute for the second 5-minute load. Rhythm is determined by a metronome. Heart rate (HR) was measured with a Sport Tester PE-3000. By visual assessment of the test persons, into protocol they noted rhythm of execution of movements during the test. Submaximal HR of the two loads of test is used to determine the relative values of maximum oxygen consumption in the nomogram of Margaria and calculation of physical capacity PWC170 in [6]. Results of step test were compared with those from the recent two days bicycle ergometer test. The results of another study, where mechanical work for both steps is based on a variant of equation, proposed by the author, are reported to the IV-th Congress of FIEP and VIII- th World Congress of Performance Analysis of Sport [7, 8].

For analytical calculation of the mechanical work on Margaria step-test, one step is divided into two phases - move up and down.

During first phase of step (upward movement of center of mass) muscle forces doing surmount (positive) work and the external work (W_{POS}), which is necessary to doing, for lifting up a body with mass m in height h is equally of $W_{POS} = F_{app}h = mgh = F_Gh$, where F_G is weight of body and h is height of platform.

In second phase of step (downward movement) muscle forces doing yielded (negative) work against gravitational force and the external work of resulted force (W_{RES}) is equally of the body's kinetic energy at the moment, before the foot touches the base $W_{RES} = mV^2/2 = 2F_Gh^2/gt^2$, where V is the linear velocity of the center of mass of the body before the foot touches the base, m is the body's mass, F_G is weight of body, h

is height of platform, g is gravitational acceleration (9.81 m.s^{-2}), t is the time of downward movement first single support.

The external work of muscle force (W_{NEG}) in second phase is equally of difference in the potential energy of the body before moving downward and the body's kinetic energy at the moment, before the foot touches the base $W_{\text{NEG}} = F_G h - 2F_G h^2 / g t^2$.

A total external work for one step is $W_{\text{STEP}} = W_{\text{POS}} + W_{\text{NEG}} = F_G h + F_G h - 2F_G h^2 / g t^2 = 2F_G h(1 - h/g t^2)$, where F_G is weight of body, h is height of the platform, g is gravitational acceleration (9.81 m.s^{-2}), t is the time of downward movement first single support.

The total external work is obtained by multiplying the W_{STEP} with the number of steps for each of the two step load of the Margaria test.

RESULTS

The results from bicycle ergometer test and step test for PWC170 form a two group.

In the first group, which is 60% of the total number of players, the differences are in the range $-1 - +2 \%$ - the first nine players from Table 1. This is the group for whose representatives is not marked arrhythmicity in the performance of the step test.

In the other group, constituting 40% of the players (the last six players from Table 1) the calculated values for the work done and PWC170 respectively at step test are from 4.8% to 7.5% higher compared with cycling test. The significantly higher values for the second group are due to the marked arrhythmic execution of step test. This is most often in the downward movement, when the player comes down for a shorter time than is provided in the protocol. In this case is performed less muscle work in alighting from the platform, leading to less fatigue, lower values of heart rate and ultimately to a higher calculated working capacity. The introduced coefficient reduces the differences between the two tests in these cases within 3%.

Table 1. Estimated results for the both PWC170 tests

| Pers. № | Height [cm] | Weight [kg] | PWC170 cycling test [kgm/min] | PWC170 step test [kgm/min] | % difference PWC170 |
|---------|-------------|-------------|-------------------------------|----------------------------|---------------------|
| 2 | 184 | 80 | 1398 | 1424 | 1.9 |
| 5 | 174 | 63 | 1280 | 1299 | 1.5 |
| 8 | 191 | 81 | 1635 | 1657 | 1.3 |
| 9 | 188 | 85 | 1587 | 1625 | 2.4 |
| 10 | 181 | 71 | 1508 | 1510 | 0.1 |
| 11 | 182 | 79 | 1435 | 1446 | 0.8 |
| 12 | 184 | 79 | 1546 | 1564 | 1.2 |
| 14 | 183 | 81 | 1603 | 1617 | 0.9 |
| 19 | 183 | 79 | 1337 | 1320 | -1.3 |
| 1 | 184 | 78 | 1440 | 1509 | 4.8 |
| 15 | 181 | 75 | 1440 | 1531 | 6.3 |
| 16 | 182 | 76 | 1167 | 1222 | 4.7 |
| 17 | 188 | 82 | 1650 | 1774 | 7.5 |
| 18 | 180 | 74 | 1427 | 1526 | 6.9 |
| 20 | 186 | 80 | 1595 | 1695 | 6.3 |

DISCUSSION AND CONCLUSION

External work is the work performed by external forces – mainly from the ground – to move the center of mass through a displacement. Results are based on several assumptions. One is that external work satisfactorily estimates the total mechanical work performed on the body. During double support, the angular displacements of the limbs relative to the center of mass are relatively small, indicating that there is little internal work. However, this is less valid during single support, when angular displacements relative to the center of mass are much greater and external work alone is insufficient to estimate total mechanical work [9]. Another assumption is that the time of downward movement first single support is equally for all test steps and the center of mass motion is uniformly accelerated. This allows easily estimating the downward movement external work and gives us satisfactorily results for the purposes of this study. Finally, the relevance of estimates of mechanical work performed on the body to actual work performed by the muscles is based on presume that there is little mechanical energy storage and little muscular co-contraction during step. These latter suppositions are legitimate sources of error, but they also apply to all other non-invasive estimates of mechanical work.

The approach in present study expands the information from MST for estimating maximal oxygen uptake with a new procedure for PWC170 measure. These findings give the reason to assume that applying of well-known classical Margaria Step Test and also as a PWC170 step test (using the given equation of present study) could be highly applicable submaximal method in testing practice. The modified method by which is achieved using the classical aerobic step test of Margaria for indirect determining of VO₂ max and simultaneous determination of PWC170 is original, easy to perform and capable of wider application in laboratory and field conditions, substituting cycling tests.

REFERENCES

1. Astrand, P.O., Rhyning, I. (1954). A Nomogram for Calculation of Aerobic Capacity (Physical Fitness) from Pulse Rate during Submaximal Work. *J Appl Physiol* 7, 218-221.
2. Margaria, R., Aghemo, P., Rovelli, E. (1965). Indirect Determination of Maximal O₂ Consumption in Man. *J Appl Physiol* 20 (5), 1070-1073.
3. Dimitrova, B. (2012). SPA culture, eastern and aqua practices. Textbook for "Master degree" students. Sofia, Avangard Edition, page 126, Paragraph 1 (Димитрова, Б. SPA култура, източни и аква практики. Учебник за ОК „магистър“. Изд. Авангард, стр.126, абз. 1, С., 2012. ISBN: 978-954-323-916-0)
4. Doroschuk, E. (1969). In "Exercise and Fitness 1969" (B. Don Franks, ed.), pp. 243-254, Athletic Inst., Chicago, Illinois.
5. Astrand, P.O., Rodahl, K. (1970). *Textbook of Work Physiology*. McGraw-Hill, New York.

6. Karpman, V.L., Belotzerkovskii, Z.B. & Gudkov, Y.A. (1974). Study of physical working capacity in athletes [in Russian]. *Phyzcultura i Sport*, Moskva.
7. Pavlova, E., Uzunova, G., Arakchiyski, Z. (2007). Margaria Step Test for Estimating PWC170. *4th FIEP European Congress Physical Education and Sports*, 160 – 166. ISBN: 978-80-89324-00-2.
8. Pavlova, E., Uzunova, G., Arakchiyski, Z. (2008). Comparison between PWC170 Estimated by Equation and Krastev's Table in Step Test. *World Congress of Performance Analysis of Sport VIII*, Book of Proceedings, 123 – 127. ISBN: 19012880011.
9. Traykova, B., Pendeva, M., Savova, N. (2003). Planned experiments for modeling the function of the support reaction force - evaluation of the additional inertia force role of the upper limbs. *Dynamic methods for biomechanical analysis*, Coll. Articles, p. 35-36, NSA Press, Sofia. ISBN: 954-718-110-6.

*Madyarov A.R., Bauman Kazan State Academy of Veterinary Medicine,
Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Department of physical education,
Chinkin S.S., Bauman Kazan State Academy of Veterinary Medicine,
Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Department of physical education,
Vahitov I.H., Bauman Kazan State Academy of Veterinary Medicine,
Professor, doctor of Biological Sciences,
Department of physical education*

ADAPTATION OF THE ATHLETES TO THE HIGHLANDERS

Abstract: The peculiarities of adaptation of athletes of different specialization to conditions midlands. Revealed that during the six weeks of training in terms of muscle midlands all examined groups of athletes comes a significant increase in heart rate indicators compared with the original data. Indicators of the stroke volume in these conditions, all the groups of athletes reduced. Founded that the rate of adaptation to the midlands significantly higher in athletes specializing in the women's long and over long distances.

Keywords: indicators of cardiac pump function, athletes, adaptation, midlands

*Мадьяров А.Р., Казанская государственная академия
ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана,
доцент, кандидат педагогических наук,
заведующий кафедрой физического воспитания,
Чинкин С.С., Казанская государственная академия
ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана,
доцент, кандидат биологических наук,
кафедра физического воспитания,
Вахитов И.Х., Казанская государственная академия
ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана,
профессор, доктор биологических наук,
кафедра физического воспитания.*

АДАПТАЦИЯ ЛЕГКОАТЛЕТОВ К УСЛОВИЯМ СРЕДНЕГОРЬЯ

Аннотация: Изучены особенности адаптации легкоатлетов различной специализации к условиям среднегорья. Выявлено, что в процессе шести недель

мышечных тренировок в условиях среднегорья у всех обследованных групп легкоатлетов происходит достоверное увеличение показателей частоты сердечных сокращений по сравнению с исходными данными. При этом, показатели ударного объема крови в этих условиях у всех групп легкоатлетов снижаются. Установлено, что темпы адаптации к условиям среднегорья значительно выше у легкоатлетов, специализирующихся в беге на длинные и сверх длинные дистанции.

Ключевые слова: показатели насосной функции сердца, легкоатлеты, адаптация, среднегорье.

Легкая атлетика относится к одному из наиболее популярных и доступных видов спорта. Но для успешной подготовки высоко-квалифицированных легкоатлетов требуются качественно организованные тренировки, с применением новых подходов и методов [1,2,3]. Одним из таких подходов является проведение тренировок в условиях среднегорья. Положительный эффект тренировок в условиях среднегорья в целом не вызывает сомнений у специалистов. При этом особенности адаптации спортсменов к условиям среднегорья до конца не выяснены. Более того, реакция насосной функции сердца, легкоатлетов различной специализации при адаптации к условиям среднегорья практически остается не выясненной.

Целью исследований явилось изучение особенностей адаптации показателей насосной функции сердца легкоатлетов различной специализации к условиям среднегорья.

Исследования проводились в естественных условиях г. Кисловодска на базе центра спортивной подготовки сборных команд России «Юг спорт». Исследованиями были охвачены 77 легкоатлетов. Спортсмены условно были разделены на 4 группы:

- первую группу составили легкоатлеты, специализирующиеся в беге на короткие дистанции;
- во вторую группу вошли спортсмены, занимающиеся бегом на средние дистанции;
- третья группа была составлена из числа легкоатлетов, занимающихся бегом на длинные дистанции;
- в четвертую группу вошли спортсмены, специализирующиеся в марафонском беге.

Регистрацию ЧСС и УОК осуществляли методом тетраполярной грудной реографии по Кубичеку [4].

Результаты исследований. Как показали наши исследования, у легкоатлетов - спринтеров в течение первых двух недель показатели частоты сердечных сокращений значительно увеличивались, а в дальнейшем наблюдалась некоторая тенденция к снижению частоты сердцебиений (табл 1). У других легкоатлетов, специализирующихся в беге на средние, длинные и сверхдлинные дистанции значительное увеличение ЧСС произошло лишь на первой неделе мышечных тренировок в условиях среднегорья. Однако данный

прирост ЧСС был значительно ниже, чем у спринтеров. На последующих неделях систематических мышечных тренировок в условиях среднегорья значения частоты сердцебиений у данных спортсменов постепенно снижались. Однако, наиболее высокие темпы снижения ЧСС до уровня исходных величин были выявлены у легкоатлетов специализирующие на длинные и сверхдлинные дистанции. Следовательно, выраженность изменений показателей ЧСС у легкоатлетов в условиях среднегорья зависит от специализации.

Мы так же проанализировали изменения показателей ударного объема крови легкоатлетов в процессе шести недель мышечных тренировок в условиях среднегорья (табл 2). У бегунов на короткие дистанции в течение шести недель мышечных тренировок в условиях среднегорья показатели УОК устойчиво снижались и сохранялись на низком уровне до конца тренировочных сборов.

У легкоатлетов специализирующихся в беге на средние дистанции на первой недели мышечных тренировок произошло увеличение показателей систолического выброса на 8,8 мл и достиг $107,5 \pm 3,7$ мл. Данная разница хотя и не достигает достоверных величин, однако наблюдалась тенденция к приросту значений УОК. Однако, на второй и на третьей неделях мышечных тренировок значения УОК существенно снижались и к концу третьей недели мышечных тренировок показатели УОК составили $78,8 \pm 3,1$ мл, что на 19, 9 мл оказалось меньше по сравнению с исходными данными ($P < 0,05$). На последующих двух неделях систематических мышечных тренировок показатели УОК у легкоатлетов специализирующихся в беге на средние дистанции постепенно увеличивались и к пятой недели тренировок достигли $97,4 \pm 3,7$ мл, что оказалось на уровне исходных значений. Однако, на шестой недели мышечных тренировок вновь произошло достоверное уменьшение УОК до $85,7 \pm 3,4$ мл, что на 11,7 мл оказался меньше по сравнению со значениями УОК зарегистрированными на пятой недели мышечных тренировок ($P < 0,05$).

У бегунов на длинные дистанции в течение всех пяти недель мышечных тренировок происходило снижение показателей систолического выброса крови. На наш взгляд, на шестой неделе мышечных тренировок у данных спортсменов произошла относительная адаптация к условиям среднегорья и вследствие этого, наблюдалось увеличение показателей УОК.

У легкоатлетов специализирующиеся в беге на марафонские дистанции в день заезда показатели УОК составили $107,7 \pm 3,4$ мл. В процессе четырех недель систематических мышечных тренировок значения УОК у данных легкоатлетов постепенно снижались и к концу четвертой недели составили $89,4 \pm 2,4$ мл ($P < 0,05$). На пятой и шестой неделях мышечных тренировок значения УОК несколько увеличились до 90-95 мл, однако до исходных значений не достигли.

Таким образом, обобщая выше изложенное, можно утверждать о том, что систематические мышечные тренировки в условиях среднегорья оказывают неодинаковое влияние на изменения показателей УОК легкоатлетов различной

специализации. Общим для всех легкоатлетов является то, что на первых четырех неделях мышечных тренировок наблюдается устойчивая тенденция к снижению показателей УОК, исключением является лишь группа бегунов на средние дистанции, где на первой недели произошло наоборот увеличение УОК.

У большинства исследованных групп легкоатлетов к концу тренировочных сборов наблюдается своеобразная акклиматизация и адаптация к условиям среднегорья, что выражается в увеличении показателей УОК до уровня исходных величин. При этом следует отметить, что у бегунов на короткие дистанции увеличение УОК до уровня исходных величин к концу тренировочных сборов мы не наблюдали.

Обобщая выше изложенное можно утверждать о том, что в процессе шести недель мышечных тренировок в условиях среднегорья у всех обследованных групп легкоатлетов происходит достоверное увеличение показателей частоты сердечных сокращений по сравнению с исходными данными. При этом показатели ударного объема крови наоборот снижаются. Нами установлено, что бегуны на длинные и сверхдлинные дистанции к условиям среднегорья адаптируются значительно быстрее, чем бегуны на короткие и средние дистанции.

Таблица 1

**Изменения показателей ЧСС у легкоатлетов
в процессе тренировок в условиях среднегорья**

| Недели тренировки | Бегуны на короткие дистанции | Бегуны на средние дистанции | Бегуны на длинные дистанции | Бегуны на сверхдлинные дистанции |
|-------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| День заезда | 59,7 ± 2,7 | 54,1 ± 2,4 | 49,1 ± 2,4 | 47,8 ± 2,4 |
| Первая неделя | 72,4 ± 1,4* | 60,2 ± 2,1* | 54,4 ± 2,7* | 54,1 ± 2,1* |
| Вторая неделя | 74,7 ± 1,8* | 60,1 ± 1,9 | 54,3 ± 2,1 | 53,1 ± 2,3 |
| Третья неделя | 72,5 ± 1,9 | 60,1 ± 1,7 | 54,1 ± 1,8 | 52,3 ± 1,9 |
| Четвертая неделя | 70,2 ± 1,7 | 59,5 ± 1,4 | 53,5 ± 1,9 | 51,2 ± 2,4 |
| Пятая неделя | 68,3 ± 2,1 | 58,9 ± 2,3 | 52,8 ± 2,3 | 50,3 ± 1,7 |
| Шестая неделя | 65,5 ± 2,3* | 58,2 ± 2,1 | 52,2 ± 2,1 | 49,1 ± 2,4 |

* - разница достоверна по сравнению со значениями предыдущей группы (P < 0,05).

таблица 2

**Изменения показателей УОК у легкоатлетов
в процессе тренировок в условиях среднегорья**

| Недели тренировки | Бегуны на короткие дистанции | Бегуны на средние дистанции | Бегуны на длинные дистанции | Бегуны на сверхдлинные дистанции |
|-------------------|------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------------|
| День заезда | 78,4 ± 3,1 | 98,7 ± 2,7 | 112,5 ± 3,1 | 107,7 ± 3,4 |
| Первая неделя | 71,5 ± 2,1 | 107,5 ± 3,7* | 104,7 ± 2,7* | 91,5 ± 2,7* |

| | | | | |
|------------------|------------|-------------|--------------|------------|
| Вторая неделя | 69,4 ± 3,4 | 88,5 ± 2,1* | 97,5 ± 3,1* | 88,4 ± 3,1 |
| Третья неделя | 72,4 ± 3,0 | 78,8 ± 3,1* | 91,5 ± 3,4 | 85,7 ± 2,8 |
| Четвертая неделя | 67,5 ± 3,2 | 85,4 ± 2,1 | 97,7 ± 2,4 | 89,4 ± 2,4 |
| Пятая неделя | 61,4 ± 2,7 | 97,4 ± 3,7* | 89,3 ± 3,4 | 95,5 ± 2,7 |
| Шестая неделя | 64,4 ± 3,1 | 85,7 ± 3,4* | 104,5 ± 3,5* | 90,7 ± 2,1 |

* - разница достоверна по сравнению со значениями предыдущей группы (P < 0,05).

Список литературы

1. Вахитов И.Х. Особенности становления насосной функции сердца юных спортсменов в зависимости от срока приобщения к систематическим мышечным тренировкам // Казанский медицинский журнал. – Казань.- 2011.- том 1, №1. - С. 71-73.
2. Колчинская А.З. О физиологических механизмах, определяющих тренирующий эффект средне- и высокогорья // Теория и практика физической культуры.-1990.-№4. - С. 39-43.
3. Суслов Ф.П. Тренировка в условиях среднегорья как средство повышения спортивного мастерства: Автореф. дисс...д-ра пед. наук. - М.,1985. - 48 с.
4. Kubicek WG, Kamegisi JW, Patterson RP, Witsoe DA, Mattson RH. Development and evaluation of an impedance cardiac output system. Aerospace Med 1966,37:1208-12

Gryban Grygoriy, *Zhytomyr State University named after Ivan Franko, Professor, Doctor of Education, the Faculty of Physical Education and Sport, The Head of the Department of Physical Education and Recreation,*
Romanchuk Sergiy, *Lviv State University of Physical Culture, Doctor of Physical Education and Sports, The Professor of the Department of Physical Education Theory and Methodology,*
Romanchuk Victor, *Teaching and Research Unit of Zhytomyr Military Institute named after S. P. Korolev State University of Telecommunications, Professor Department of Physical Education, Special Physical Training and Sport,*
Tkachenko Pavlo, *Zhytomyr National Agroecological University, The Senior Lecturer of the Department of Physical Education*

Teaching students a positive attitude to the educational process of physical training

Abstract: The article shows the factors that contribute to familiarizing students to physical exercises and sports. It is presented the analysis of the various educational departments students' attitude to training classes in physical education.

Keywords: physical fitness, learning process, motor activity, motives, student.

Грибан Григорій, *Житомирський державний університет ім. Івана Франка, професор, доктор педагогічних наук, завідувач кафедри фізичного виховання та рекреації,*
Романчук Сергій, *Львівський державний університет фізичної культури, доктор наук з фізичного виховання і спорту, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання,*
Романчук Віктор, *Навчально-науковий підрозділ Житомирського військового інституту ім. С.П. Корольова Державного університету телекомунікацій, професор кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту,*
Ткаченко Павло, *Житомирський національний агроекологічний університет, старший викладач кафедри фізичного виховання*

Виховання позитивного ставлення студентів до навчального процесу з фізичного виховання

Анотація. В статті раскрыты факторы, которые способствуют приобщению студентов к занятиям физическими упражнениями и спортом. Приведен анализ отношения студентов различных учебных отделений к учебным занятиям с физического воспитания.

Ключевые слова: физическое воспитание, учебный процесс, двигательная активность, мотивы, студент.

Постановка наукової проблеми і її значення. Від освітнього рівня, якості розвитку потреб, сформованості особистості студента залежить його ставлення до навчального процесу з фізичного виховання та до засобів фізичної культури і спорту. Виявлено прямий взаємозв'язок між формуванням потреби у фізичному самовдосконаленні і професійною спрямованістю особистості студента, що підтверджує діалектичну єдність фізичної та інтелектуальної діяльності [1]. Тому під час навчальної діяльності з фізичного виховання необхідно більше уваги приділяти культурі фізичній як одному із засобів, що сприяє формуванню здорового способу життя, поліпшенню здоров'я, профілактиці захворювань, забезпеченню високого рівня фізичного розвитку, зменшенню негативного впливу несприятливих екологічних чинників та шкідливих звичок.

Аналіз дослідження даної проблеми. Активне позитивне ставлення студентів до навчального процесу з фізичного виховання, сформована потреба до систематичних занять фізичними вправами, наявність системи знань, інтересів, мотивів і переконань, усвідомлення цінності рухової активності, систематичних занять фізичними вправами, потреби у здоровому способі життя, створення умов для подальшого особистого фізичного розвитку, підтримання високої працездатності та сприяння задоволенню цих потреб у майбутній своїй професійній діяльності є основним завданням навчально-виховного процесу з фізичного виховання.

Підготовка майбутніх фахівців, здатних зі знанням справи включатися у процес професійної і соціальної діяльності в соціальному середовищі, потребує більш поглибленої підготовки студентів за декількома напрямками: теоретичним, який забезпечує знаннями вибору засобів формування і закріплення професійних навичок та вмінь; методичним, направленим на забезпечення світоглядного рівня студентів та їхньої орієнтації в суспільстві; психологічним, який розширює професійну направленість студентів, зацікавленість і готовність їх до роботи за обраною спеціальністю [2, 3].

Реалізація вказаних напрямків необхідна у межах кожної вузівської дисципліни, а отже й у фізичному вихованні. Чинна програма з фізичного виховання для вищих закладів освіти III і IV рівня акредитації є достатньо гнучкою, враховує особливості підготовки фахівців різних профілів, надає кафедрам можливість упроваджувати нові форми і методи виховної роботи зі студентською молоддю. Разом з тим ця програма має свої недоліки. Особливо виразно недоліки виявляються в системі "цілі – результати". Основна увага у програмі акцентується на формуванні знань і дотриманні постулатів здорового способу життя, основ організації та методики найбільш ефективних видів і форм раціональної рухової діяльності й умінні їх застосовувати на практиці у власній фізичній активності, засад методики оздоровлення і фізичного вдосконалення традиційними і нетрадиційними засобами та методами фізичної культури, основ професійно-прикладної фізичної підготовки і на вмінні застосовувати їх на практиці,

систематичному фізичному тренуванні з оздоровчою або спортивною спрямованістю тощо [4].

У дослідженнях І.П. Підласого і Ю.К. Бабанського [5] розкрито вплив дидактичних чинників на продуктивність навчально-виховного процесу, визначена роль і місце їх у системі освіти в цілому. Найбільш значущим чинником у системі освіти виявилася мотивація навчання (коефіцієнт впливу 0,92), на другому місці – потреба в навчанні (коефіцієнт 0,91), на третьому – вміння навчатися (коефіцієнт 0,9). Мотив – це досить складне утворення, яке поєднує різні види спонукань: потреби, прагнення, цілі, інтереси, установки, ідеали. Тому цей компонент містить певну кількість показників, що характеризують і розширюють уявлення студента про фізичне виховання.

В основі фізкультурно-оздоровчої активності лежить діяльнісний підхід, під внутрішньою мотивацією можна розглядати розвиток фізкультурно-оздоровчої діяльності з позиції її внутрішньої регуляції. Центром цього процесу є ціннісно-мотиваційна сфера, де цінності є джерелом активності особистості, а внутрішні мотиви – це утворення, що виникають унаслідок взаємодії особистісних цінностей і параметрів навчальної ситуації [6].

Мета і завдання дослідження полягають у виявленні позитивних умов і чинників виховання у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення до занять фізичними вправами під час проведення навчальних занять з фізичного виховання.

Результати досліджень та їх обговорення. Важливою умовою реалізації виховного потенціалу фізичного виховання є правильна постановка мети, з якої безпосередньо починається діяльність студента. Поодинокі цілі, через їх безпосередній зв'язок з потребами сьогодення, мають тенденцію закривати собою і навіть підмінювати цілі перспективні і фундаментальні – вищі. Коли увага викладачів зосереджується на таких кінцевих результатах фізичного виховання, як кількість студентів, які склали нормативи програми, виконали тести з фізичної підготовки, то пропускається головне – процес досягнення цих результатів, духовний і фізичний розвиток особистості студента. Тому студенти ставляться до фізичного виховання як до предмета, з якого необхідно отримати залік, а не оволодіти фізкультурно-оздоровчими компетентностями.

У студентів створюється враження не обов'язкового виконання виховних і освітніх завдань програми або, в крайньому разі, породжується спрощений підхід до їх здійснення. Вважається, ніби вже сам факт входження студентів у навчальний процес з фізичного виховання, реалізує світоглядний потенціал цієї навчальної дисципліни. Завдання в тому й полягають, щоб реформувати мотиваційні потреби студентів, сформувати у них активне усвідомлене ставлення до занять та особистого фізичного вдосконалення і розвитку духовної сфери та підвищити рівень соціальної активності.

Для досягнення мети фізичного виховання необхідно озброїти студента цілим арсеналом мотивів та інтересів до засобів фізичного виховання, розвинути потребу у руховій активності, створити для цього сприятливі умови. При цьому мета фізичного виховання є вихідним компонентом, який обумовлює

функціонування педагогічного процесу у вищому навчальному закладі у рамках педагогічної системи.

Однією із важливих вимог до формулювання мети є її повнота та чітке орієнтування студента на потребу у певних знаннях, уміннях, навиках, у певному рівні фізичної підготовленості та працездатності тощо. У навчальному процесі з фізичного виховання мета має ставитися на період навчання та перспективу до майбутньої професійної діяльності. Не менш важливою вимогою до формулювання мети фізичного виховання виступає діагностичність, тобто можливість оцінити її досягнення у певні моменти навчального процесу, життєдіяльності, в різні вікові періоди об'єктивними педагогічними критеріями.

Вивчення структури мотивів, потреб та інтересів студентів до занять з фізичного виховання є вихідними позитивними показниками, які суттєво впливають на рухову активність особистості студента. У процесі занять фізичними вправами одна і та ж потреба може мати різні способи задоволення. Визначивши основні мотиви, які спонукають студентів до занять фізичними вправами та спортом, можна експериментально оцінити їх рейтингову значущість у загальній ієрархії. Домінуючими мотивами є: покращання стану здоров'я, розвиток фізичних якостей, удосконалення будови тіла та позбавлення недоліків статури. Дослідження також показують, що існує різниця між значущістю мотивів у чоловіків і жінок. Так, якщо у чоловіків досягнення спортивних результатів посідає четверте рангове місце, то у жінок – десяте; бажання бути привабливим і подобатися іншим займає у чоловіків дев'яте місце, а у жінок – шосте; бажання схуднути – десяте і п'яте, відповідно (табл. 1).

Таблиця 1

Мотиви, що спонукають студентів до занять фізичними вправами та спортом (рангове місце, n = 648)

| Мотиви | Стать | Рік навчання | | | | Загальне місце |
|--|-------|--------------|----|-----|----|----------------|
| | | I | II | III | IV | |
| Покращання стану здоров'я | чол. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | жін. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Розвиток фізичних якостей | чол. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| | жін. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Удосконалення будови тіла та позбавлення недоліків | чол. | 3 | 4 | 6 | 5 | 3 |
| | жін. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Досягнення нових спортивних результатів | чол. | 5 | 3 | 7 | 8 | 4 |
| | жін. | 8 | 7 | 8 | 10 | 10 |
| Бажання набути нові знання, уміння та навички | чол. | 4 | 6 | 4 | 6 | 5 |
| | жін. | 9 | 8 | 9 | 9 | 9 |
| Одержання задоволення від занять | чол. | 6 | 5 | 3 | 3 | 6 |
| | жін. | 10 | 10 | 5 | 7 | 8 |
| Самоствердження | чол. | 7 | 8 | 5 | 7 | 7 |
| | жін. | 5 | 9 | 7 | 8 | 7 |
| Відпочинок від розумової | чол. | 8 | 9 | 8 | 4 | 8 |

| | | | | | | |
|---|------|----|----|----|----|----|
| праці | жін. | 4 | 4 | 4 | 6 | 4 |
| Бажання бути привабливим і подобатися іншим | чол. | 9 | 7 | 9 | 9 | 9 |
| | жін. | 6 | 6 | 10 | 5 | 6 |
| Бажання схуднути | чол. | 10 | 10 | 10 | 10 | 10 |
| | жін. | 7 | 5 | 6 | 4 | 5 |

У чоловіків-студентів спортивних навчальних відділень під час занять фізичними вправами домінує мотив розвитку фізичних якостей, тоді як у жінок він знаходиться на третьому місці. Значущість мотивів у чоловіків і жінок як у спортивних, основних, так і спеціальних навчальних відділеннях є різною (табл. 2). У кожного студента фізкультурно-спортивна діяльність формує домінуючі потреби, інтереси, цінності, орієнтації. Наявність таких домінант не тільки спонукає студентів до активних занять фізичними вправами і спортом, але й формує їх спрямованість, внутрішньо духовно збагачує та активізує їх рухову активність.

Таблиця 2

Мотиви, що спонукають студентів різних навчальних відділень до занять фізичними вправами та спортом (рангове місце, n = 648)

| Мотиви | Стать | Навчальні відділення | | |
|--|-------|----------------------|---------|-----------|
| | | спеціальне | основне | спортивне |
| Розвиток фізичних якостей | чол. | 2 | 2 | 1 |
| | жін. | 3 | 3 | 3 |
| Покращання стану здоров'я | чол. | 1 | 1 | 2 |
| | жін. | 1 | 1 | 1 |
| Одержання задоволення від занять | чол. | 5 | 8 | 3 |
| | жін. | 9 | 7 | 4 |
| Бажання набути нові знання, уміння, навички | чол. | 6 | 5 | 4 |
| | жін. | 8 | 8 | 10 |
| Досягнення нових спортивних результатів | чол. | 3 | 3 | 5 |
| | жін. | 10 | 9 | 6 |
| Самоствердження | чол. | 8 | 7 | 6 |
| | жін. | 7 | 10 | 9 |
| Удосконалення будови тіла та позбавлення недоліків статури | чол. | 4 | 4 | 7 |
| | жін. | 2 | 2 | 2 |
| Відпочинок від розумової праці | чол. | 7 | 6 | 8 |
| | жін. | 6 | 4 | 5 |
| Бажання бути привабливим і подобатися іншим | чол. | 9 | 9 | 9 |
| | жін. | 4 | 6 | 8 |
| Бажання схуднути | чол. | 10 | 10 | 10 |
| | жін. | 5 | 5 | 7 |

На розвиток мотивації та активізацію рухової активності студентів суттєво впливає фізкультурно-спортивна спрямованість навчального процесу, яка становить собою систему органічно поєднаних та притаманних особистості

потреб, інтересів, цінностей, що визначають головні напрями, мотиви поведінки та діяльності, помислів та вчинків у процесі навчальних занять з фізичного виховання.

Висновки. Успішне проведення навчальних занять з фізичного виховання залежить від того, наскільки адекватні зміст, форми, методи і засоби меті і завданням фізичного виховання. Розроблені компоненти методичної системи фізичного виховання студентів складають єдиний процес навчання, розвитку і виховання, що сприяє ефективному функціонуванню системи навчально-виховної роботи з фізичного виховання у вищих навчальних закладах України.

Перспективи подальших досліджень спрямовані на розробку нових фізкультурно-оздоровчих технологій формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до навчального процесу з фізичного виховання.

Література

1. Титович А., Стасюк Р. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізичної культури // Спортивний вісник Придністров'я: наук.-теор. жур. Дніпропетров. держ. ін-ту фіз. кул. і спорту. – № 2. – 2006. – С. 42–43.
2. Грибан Г.П., Ніколайчук С.С., Ніколайчук С.Г. Шляхи розвитку особистості студента засобами фізичного виховання в нових соціально-економічних умовах // Духовність як основа консолідації суспільства. Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників: міжвід. наук. зб. – Т 16. – К.: НДІ “Проблеми людини”, 1999. – С. 588–594.
3. Чернобаб И.Ф., Грибан Г.П., Чубаров М.М. Пути повышения эффективности физического воспитания в вузах // Физическая культура и спорт в повышении социальной активности студентов: сб. науч. трудов. – Умань, 1990. – С. 9–20.
4. Грибан Г.П. Життєдіяльність та рухова активність студентів: монографія. – Житомир: Вид-во Рута, 2009 – 594 с.
5. Бабанский Ю.К., Поташнюк М.М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). – К.: Радянська школа, 1984. – 220 с.
6. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчої особистості // Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: “Рута”, 2006. – С. 42–45.

*Prytkova E.G., Surnina S.V., Ushanov G.A., Volgograd State Technical University, senior lecturer physical culture,
Gorina E.V. Lomonosov Moscow State University,
senior lecturer physical education and sport,
Surnin A.V., children's sports school №12, Volgograd*

Peculiarities of creating the motives for physical education and sport in schoolgirls

Abstract. The article discusses the relationship of schoolchildren's motor activity and their health. Physical education for schoolchildren is one of the essential prerequisites for the individual's harmonious development and it obviously affects health indicators. The article emphasizes the importance of defining and creating motives for physical exercise in order to develop the life-long need for exercise and sports at various stages of the individual's development.

Keywords: health, motor activity, physical education, motivation, physical culture.

In the context of education modernization in Russia great attention is paid to reforming the system of physical education in schools, which should provide for a higher level of schoolchildren's education, physical perfection and foundations of a healthy lifestyle. The work in this direction should start with improving physical education classes in secondary schools [1-3]. One of the benchmarks of quality of physical education classes should be the increase in the number of schoolchildren who participate in physical education and sports on a regular basis.

According to numerous studies there is an urgent problem of motor activity deficit of people of different age groups, which in turn affects the population health level [4,7].

Children's health is an integral index, which is caused by many factors and is determined by various criteria, including physical development and physical fitness as the most objective and informative among the criteria. The problems of health and physical activity interrelationship at school age are of particular importance [6].

Physical education and sports have a significant impact on the dynamics of physical fitness indicators, which ultimately increases the child's adaptive capacity and helps him cope with the adverse health effects of the so-called "school" factors, the most significant of which is motor activity reduction.

Hygienists' studies indicate that schoolchildren spend up to 80 % of their daytime at school without any movement [5]. Static posture increases the load on certain muscle groups and causes fatigue, decrease in strength and efficiency of the skeletal muscles, which entails an impaired posture and changes in physical development and physical fitness indicators.

Physical education for schoolchildren is one of the essential prerequisites for the individual's harmonious development and it has an obvious effect on health indicators [5]. Physical education effectiveness will significantly increase if an algorithm is developed to involve schoolchildren, university students and population in regular physical activities and sports under existing socio- economic conditions. It is important to determine the ways of developing the life-long need for exercise and sports at various stages of the individual's development.

The objective of our research was to reveal young people's attitudes toward physical activities and to determine their main motives for physical training.

Object of research: motivation for physical education and sports activities.

Subject of research: create the motivation for physical activity in high school girls.

Hypothesis. It was assumed that the revealing the motivational priorities and interests of high school girls in physical education and sports would allow determining the incentives that contribute to developing the needs for systematic physical exercise.

In this connection 94 schoolgirls of the 8th, 9th and 10th forms were surveyed in the city of Volgograd.

Analysis of the questionnaire responses showed that over 50 % of schoolgirls in all grades did not participate in any sports or fitness activities during out-of-school time (Fig. 1).

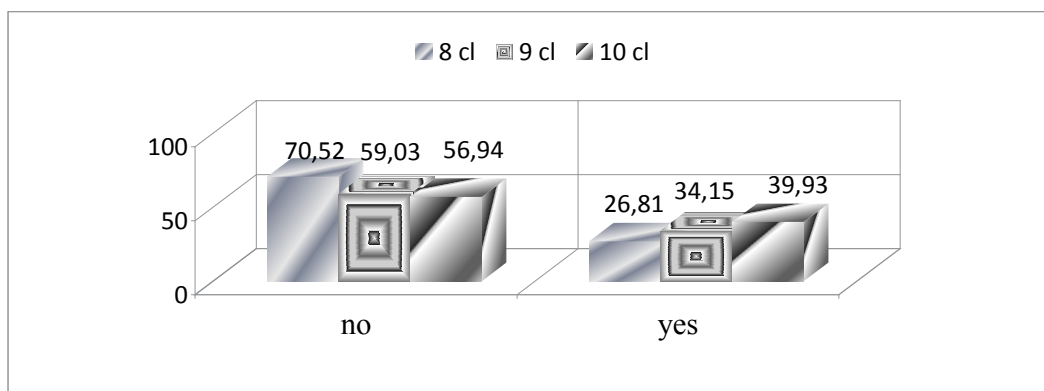


Figure 1. Do you play any sport?

The schoolgirls' responses showed that they evidently had positive desires regarding both physical exercises in general and participating in different types of exercise. The vast majority of the respondents, who do not play any sports after school, would like to do it (8th form - 58.97 %, 9th form - 44.83 % and 10th form - 46.73 %).

The various answers to the question "What kind of sports would you like to play?" are presented in Figure 2. Analysis of the schoolgirls' responses showed that a significant number of the girls preferred such sports as aerobics (8th form - 45.4 % 9th form - 50.1, 10th form - 42.1%), athletics and swimming (8th form - 29.5% and 15.1 %, 9th form - 25.8% and 15.5 %, 10th form - 15.4% and 38.3 %, respectively).

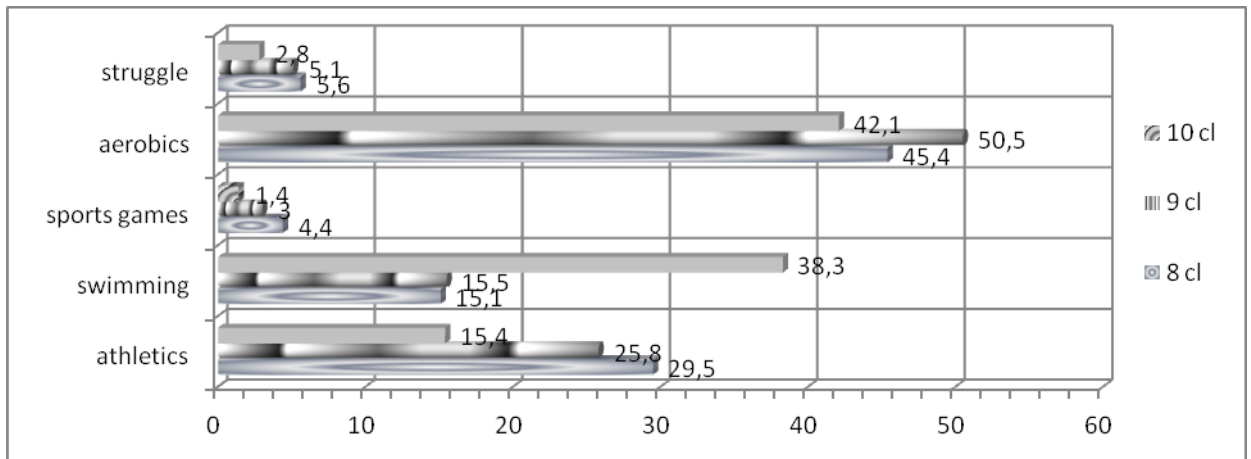


Figure 2 What kind of sports would you like to play?

Analysis of the data obtained shows that diverse factors significantly affect the level of students' motor activity (Fig. 3).

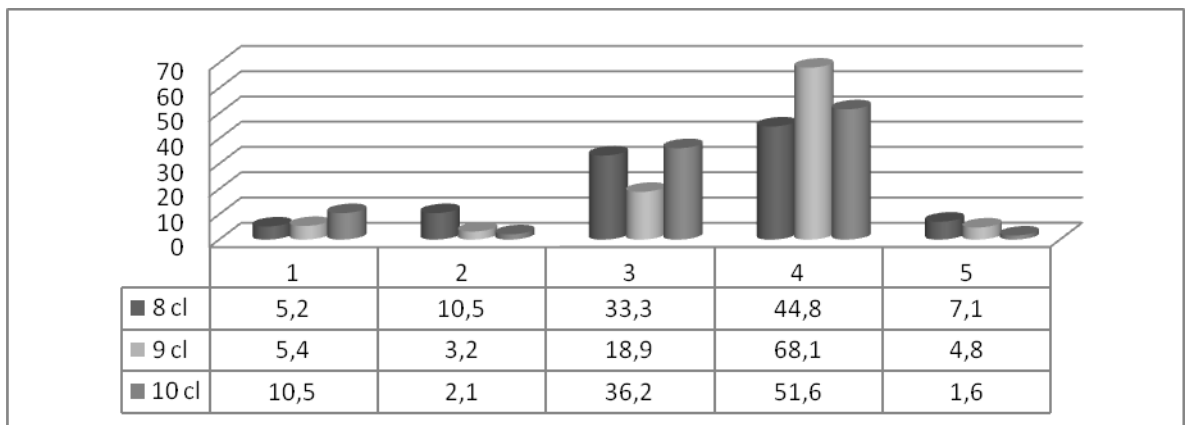


Figure 3. What motives prompted you to participate in physical education and sport?"

Note: 1 - communication with friends, 2 - focus on achieving high results, 3 - focus on improving my health, 4 - improving my body shape, 5 - more.

Significantly, the vast majority of the schoolgirls see improving their body shape and their health as the main objectives of physical exercise.

Analysis of the survey data on the causes preventing the girls from participating in physical education and sports in their free time, revealed several trends, the main one being the lack of time: 8th form girls - 58.9%, 9th form - 71.6% and 10th form - 72.2% (Fig. 4.).

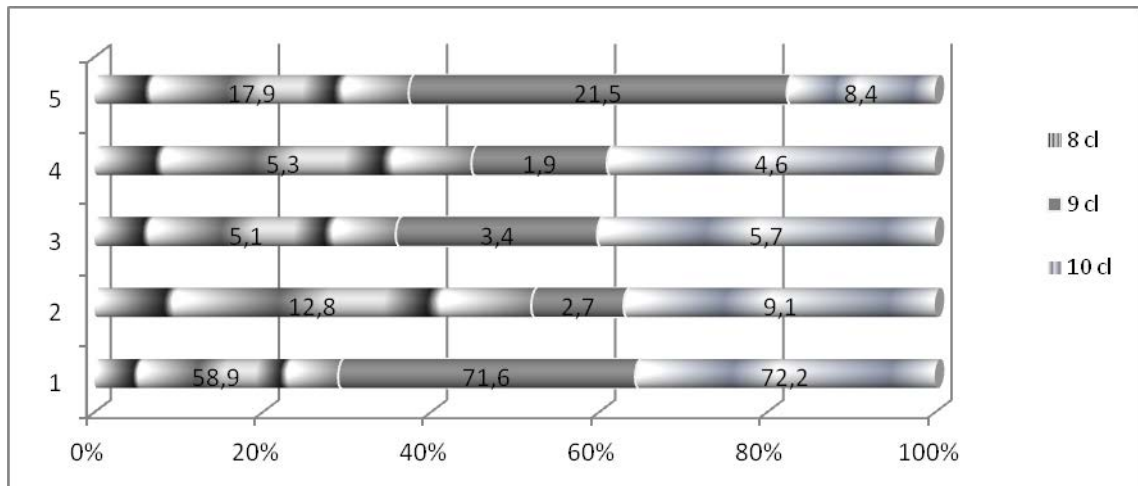


Figure 4. Specify the causes that prevent you from playing sports

Note: 1 – I do not have enough free time; 2 – I have no particular desire to play; 3 – I have no sports uniforms and equipment; 4 - I cannot afford to pay for practice sessions; 5 – I don't know

It must be noted that a significant number of girls could not answer this question (17.9%, 21.5% and 8.4%, respectively).

At the same time, a key feature of young people's attitude to systematic physical training is the manifestation level of their immediate motor activity throughout the day. Taking into account that recreational functions of physical education involve the use of physical exercises as a form of bodily relaxation and recreation after loads of different nature, we conducted a survey to find out what kind of rest - active or passive, the girls prefer. Schoolgirls' answers to the question "How do you spend your free time?" helps us clarify why the vast majority of high school girls complain of the lack of free time for physical training and sports (Fig. 5).

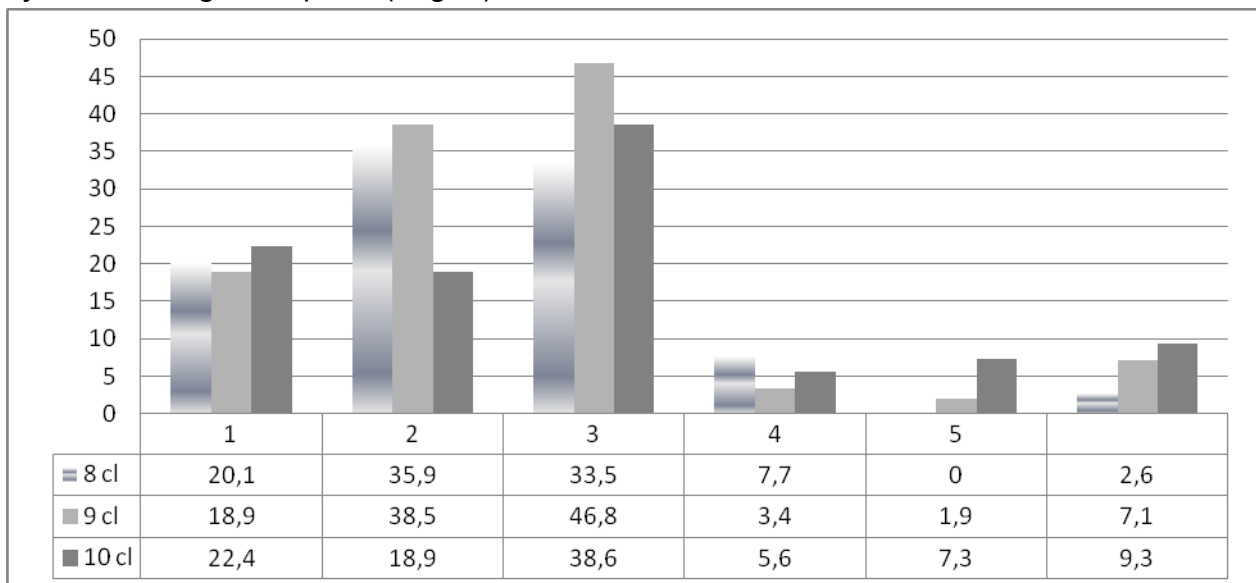


Figure 5. How do you spend your free time?

Analysis of the results suggests that the preference is given to leisure activities related to socializing, watching television and reading books; these kinds of leisure are the most favorite ones as compared to physical training and sports.

The priority task of physical education in school is to improve schoolchildren's health, and the result depends on how efficiently the process of physical education and the quality of its conducting is organized. Most schoolgirls gave a positive response to the question: "Do you like physical training classes?" (8th form - 81.9 %, 9th form - 69.3%, 10th form - 68.9 %).

To assess the effectiveness of physical education classes a question was asked "What dissatisfies you at the physical education classes?" Conspicuous is the fact that most high school girls point out that the physical education classes are not interesting, they are monotonous, and little time is allocated for sports games (8th form - 33.4%, 9th form - 37.2% and 10th form - 59.8%).

In the course of our research the results were obtained, which allowed to identify the main causes of low efficiency of physical education in schools and outline the ways to improve the pupils' motivation for physical education and sports activities. In our opinion, the main ones are:

- insufficient time allocated for physical education classes in the school curriculum;
- the program of school physical education does not fully meet the modern requirements;
- low motivation for PE classes.

Our findings suggest the need to amend not only the physical education program for high school girls, but also to update the process of organizing and conducting various forms of physical education in schools in order to increase its effectiveness.

Bibliography:

1. The Federal Law "On Physical Education and Sport in the Russian Federation". Adopted by The State Duma on 13 Jan 1999, signed by the President of the RF on 29 Apr 1999, № 80 - Ф3.
2. Balsevich V.K., Lubysheva L.I. Physical education: youth and modern times. "Theory and Practice of Physical Culture", 1995, No 4.
3. Prytkova E.G., V.V. Ushakov. Improving health of the preparatory medical group female students // Proceedings of VolgGTU. Series "New educational systems and technologies in the institutions of higher learning." Issue 6: interuniversity collection of articles / VolgGTU. - Volgograd, 2010. - No 10. - P.130 -132.
4. Savchuk V.V. Formation of motives for physical training in pedagogical university students: Synopsis of thesis ... Candidate ped. sciences: 13.00.08 : Komsomolsk-on-Amur, 2002 . – 25P.
5. Baranov A.A. Health assessment of children and adolescents in preventive medical examinations / A.A. Baranov - Moscow, 2004. - P. 118-149.
6. Kuchma V.R. Medical and preventive foundations of teaching and education of children / V.R. Kuchma - Moscow, 2005. - P. 94-106.
7. Chogovadze AV, Ivanova GE Motor activity and students' health status / Physical culture of the student's personality. - Moscow: Moscow State University, 1991, P.58.

Erlan Kenzhebaevich Seisenbekov, Ph.D., ass. prof., Euro-Azian National University "L. N. Gumiljov", Astana city, Republic of Kazakhstan,
Tastanov Adilbay Zhumataevich, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Ph.D., professor, Almaty, Republic of Kazakhstan,
Abdikarimova Gauhar Abdihalikovna, Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Ph.D., Almaty, Republic of Kazakhstan

National Games as part of Variation and means of educating young people in the learning process of educational institutions

Abstract: The article raises the question of the education of the national games, which, along with the classic sports taking place in the curriculum of secondary schools has a positive effect on international relations of the peoples.

Keywords: national games, educational institutions, curricula and programs, education, spirituality, and moral qualities.

Сейсенбеков Ерлан Кенжебаевич, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, кандидат педагогических наук, доцент, факультет Социальных наук,
Тастанов Адилбай Жуматаевич, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, профессор, г. Алматы, Республика Казахстан,
Абдикаримова Гаухар Абдихаликовна, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, кандидат педагогических наук, г. Алматы, Республика Казахстан

Национальные игры как вариативная часть и средство воспитания молодежи в учебном процессе учреждений образования

Аннотация: В статье поднимается вопрос о воспитательной стороне национальных игр, которая наряду с классическими видами спорта, проводящихся в рамках учебной программы общеобразовательных школ, оказывает благотворное влияние на межнациональные отношения народов.

Ключевые слова: национальные игры, учреждения образования, учебные планы и программы, воспитание, духовность, моральные качества.

Национальные игры народов отражают те двигательные качества, которые и совокупны проблемам физического развития населения, и особенно, детей дошкольного и школьного возраста. Так как, какие бы ни были подвижные и национальные игры распространены в том или ином регионе, особенную популярность как классические спортивные игры, они не имеют в глобальных масштабах. Доля национальных подвижных игр, в процентном эквиваленте учебного процесса во многих школах региона отражаются в основном в начальных классах, не вникая на то, что именно воспитательная часть национальных игр особо нужна для детей среднего и старшего школьных возрастов. В основном внимание акцентируется на классические спортивные игры (футбол, волейбол, баскетбол, гандбол).

Данные спортивные игры, несомненно, развивают двигательные качества. Но, в основном эти командные спортивные игры нацелены для обучения стремления к победе любой ценой, где нет места духа здоровой спортивной борьбы, уважения к сопернику, соблюдения правил честной игры «Фэйр плэй» и др. В погоне за призовыми местами, которые прямо отражают профессиональную деятельность учителей физической культуры общеобразовательных школ, в тени остаются виды спорта (тоже обязательные) как подвижные игры, гимнастика, элементы единоборства. Хотя, многие учителя физической культуры в этом случае прикрываются государственной программой по физической культуре [1], где введены обязательная и вариативная части урока (вариативная часть урока должна составлять около 28% от общего объема учебных часов).

На современном этапе развития физической культуры произошли изменения в постановке целей задач физического воспитания школьников. По мнению специалистов [2], главная цель физического воспитания учащихся – формирование высокого уровня индивидуальной, личной физической культуры школьника как элемента здорового образа жизни посредством регулярных физкультурно-спортивных занятий.

На республиканском уровне были приняты ряд документов: «Закон о физической культуре и спорте Республики Казахстан» [3]; «Концепция развития физической культуры в системе образования и программах физического воспитания детей и учащейся молодежи Республики Казахстан» [4], отмечающих большую роль физической культуры в воспитании молодежи. Но, по мнению специалистов [5], присущий настоящему времени кризис государственной системы физического воспитания и относительная неготовность самой физической культуры развиваться вне этой системы обернулись для общества рядом негативных последствий, таких как: снижение интереса к занятиям физическими упражнениями; недостаточная готовность человека перейти к организации самостоятельных форм занятий физкультурной деятельностью; несоответствие уровня компетенции преподавателей и методистов физической культуры современным требованиям, проявляющиеся в их недостаточной профессиональной готовности овладеть новым содержанием и формами занятий физическими упражнениями, новыми современными технологиями.

Можно приводить сколько угодно примеров о полезности всемирной паутины Интернет, но здоровья он не прибавит. Наоборот, насмотревшись всяких

там в антипедагогическом плане, подозрительных новостей и сайтов, что могут отрицательно влиять на детскую психику, ребенок может необдуманно, спонтанно совершить мелкие правонарушения. Если его не остановить, не переубедить и перевоспитать с помощью различных национальных подвижных игр, основанных на народных традициях, то последствия могут быть определенно сложными.

Воспитательная сторона национальных игр на уроках физической культуры кроме развития физических качеств, положительно влияет на формирование мировоззрения, прививает гуманистическое отношение к окружающей среде и сверстникам, укрепляет межнациональное общение детей, которые во время игр тесно сближаются, разглаживая острые углы национальных разногласий взрослых. Были примеры, когда в больших населенных пунктах, где проживают кроме местного коренного населения и представители других национальностей – по разным обстоятельствам возникали разногласия по бытовым, социальным проблемам. В таких случаях дети не придавая значения, играли вместе, ходили в одну школу.

Для развития национальных игр среди взрослого населения и детей дошкольного, школьного возраста нужно популяризовать физическую культуру и спорт. Популяризация физической культуры, спорта и здорового образа жизни нуждается в специфицированном разделении в соответствии с теми основными формами спорта, которые установились в обществе на современном этапе. Для осуществления развития национальных игр среди населения и детей, существуют две основные взаимосвязанные формы спорта: массовый самодеятельный спорт и спорт высших достижений. Первая является органической частью системы физического воспитания, физической культуры общества: массовый спорт лишь относительно лимитируется возрастом, состоянием здоровья, уровнем физического развития людей. Каждый человек хотя бы раз занимался массовым спортом в своей жизни, потому что спорт как неотъемлемая часть учебного предмета входит в программы всех типов учебных заведений и военно-физической подготовки в Вооруженных Силах. В этой форме реализуются, прежде всего, общие образовательно-воспитательные, подготовительно-прикладные, оздоровительные и рекреационные задачи [6].

Массовый спорт – основа спорта высших достижений, условие физического совершенствования подрастающего поколения, спорт высших достижений позволяет на основе выявления индивидуальных возможностей и способностей человека в определенной сфере спортивной деятельности (посредством углубленной специализации по разделам спорта, в том числе и национальных игр, и индивидуализации учебно-тренировочного процесса, связанного с использованием возрастающих до предельных функциональных нагрузок) добиваться максимальных, рекордных спортивных результатов, моделировать для них эталонные ориентиры, вооружать массовую практику проведения национальных игр среди детей школьного, дошкольного возраста и взрослого населения наиболее эффективными средствами и методами спортивного совершенствования. Рекорды в спорте высших достижений, победы в официальных международных, национальных и других спортивных соревнованиях создают моральный стимул развития массового спорта [7].

При разработке научно-теоретических предпосылок национальных игр в физическом воспитании школьников за основу в понятийном и методологическом аппарате за основу были взято следующее: основной акцент делается на формирование индивидуальной *личной физической культуры* школьников, то среди концепций физической культуры наиболее приемлемой считается *концепция Спартианского движения*. Об этом свидетельствует то, что по мнению В.И. Столярова, разностороннее и гармоничное развитие личности предусматривает единство физического (телесного), психического и духовного развития [8].

В каждой из сфер реализаций (школа, система внешкольных учреждений, семья) для участников физкультурной деятельности (учителя физической культуры, учителя-предметники, учащиеся, организаторы физкультурно-оздоровительной работы, родители) разработано содержание коррекции работы и условия реализации по компонентам, подлежащих совершенствованию этих явлений. Так, для учащихся – это их личная физическая культура и т.п.

Специфическая регулирующая роль государственных органов для дальнейшего развития национальных игр в сфере физической культуры и спорта, укрепления общественного здоровья и развития человеческого потенциала заключается в коррекции социальной стратификации, в утверждении и гарантировании равных прав граждан на всестороннее развитие личности и общества. Целью государственной политики в этой сфере является формирование гражданского самосознания, повышение уровня социальной защищенности и самореализации граждан; формирование здорового образа жизни посредством внедрения в быт детей школьного, дошкольного возраста и взрослого населения национальных игр, профилактика наркомании, алкоголизма, табакокурения и правонарушений в молодежной среде; создание условий для массовых занятий физической культурой, национальными играми и спортом всех слоев населения.

Для родителей, учителей-предметников, организаторов физкультурно-оздоровительной работы были разработаны образовательные программы по вопросам внедрения национальных игр в программу физического воспитания школьников. Они должны включать в себе задачи, тематику спецсеминара, методические указания по их реализации, зачетные требования.

На семинарах и других мероприятиях, организуемых органами образования (на учительских конференциях), всегда поднимаются вопросы плодотворного распределения учебных часов по разделам спорта. Много говорится и о роли национальных подвижных игр. Для укрепления выше перечисленных разделов спорта, учителя-методисты, педагоги с большим педагогическим стажем много выступают с предложениями об улучшении преподавания физической культуры в общеобразовательных школах. В частности, расширения видов национальных подвижных игр, с применением новых технологий обучения.

Так, среди них специалисты выделяют научные приоритеты в физическом воспитании школьников, различные концепции физического воспитания. К последним можно отнести концепции спортизированного физического воспитания, формирования личной физической культуры школьника, олимпийского образования, оздоровительных технологий физического воспитания, физкультурно-спортивного движения. Все это создает необходимые условия для занятия детьми школьного, дошкольного возраста и взрослого населения национальными видами спорта в общеобразовательных школах во время уроков физической культуры, во внеклассных и внешкольных спортивных мероприятиях и в дворовых игровых площадках [9].

В данное время усилия специалистов направлены на реализацию цели физического воспитания современных учащихся, а именно формирования их личной физической культуры. Последняя рассматривается как гармоническое единство физического (телесного) совершенствования и духовного развития.

Одним из основополагающих законодательных документов является Государственный стандарт по предмету «Физическая культура». Ключевыми положениями являются формирование интереса учащихся к самостоятельным способам занятий физическими упражнениями, и влияние этого процесса на физическое развитие и формирование личностно-значимых свойств и качеств.

На современном этапе развития физической культуры и спорта появились различные виды спорта, которые становятся популярными среди молодежи. В связи с изменением мотивов, интересов учащихся необходимо предлагать новые организационные формы физического воспитания.

Таким образом, выполняя прямое свое назначение – воспитать и обучать детей физическим качествам, учителя физической культуры, как пропагандисты здорового образа жизни и внедрения в быт национальных игр, должны прилагать все усилия для гармоничного развития подрастающего поколения, активно пропагандировать своим примером роль физического воспитания и спорта во внедрении национальных игр среди детей школьного, дошкольного возраста и взрослого населения.

Список литературы:

1. Типовая программа по физическому воспитанию учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы // Под ред. В.П.Фирсова, А.В.Цуркина. - Алматы: Рауан, 1993.- 99 с.
2. Переверзин И.И. Школьный спорт в России: Миниэнциклопедия.- М.: Российская государственная академия физ.культуры, школа спортивного бизнеса. - 1994. - 255 с.
3. Закон Республики Казахстан о физической культуре и спорте.- 2 декабря 1999 г.- № 490-13РК // Sport.- 2000.- № 1.- 4-11 января.- С.4-5.

4. Концепция развития физической культуры в системе образования и программах физвоспитания детей и учащейся молодежи Республики Казахстан // Спортивный Казахстан.- 1992.- 3 -10 ноября.
5. Матвеев А.П. Физическая культура личности как проблема педагогики. - // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.- 1998.- № 2.- С.10-12.
6. Таникеев М. Национальные спортивные игры казахов, Сборник научных трудов Каз ИФК, 25-44 стр., 1956.
7. Мамытов А. Теория спорта: Учебное пособие.-2-ое доп. изд. –Каракол: 2005. –236 с.
8. Столяров В.И. Концепция спартанского движения // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.- 2001.- № 1. – С.4-11.
9. Сейсенбеков Е.К. Научно-методическое обоснование внедрения новых организационных форм физического воспитания школьников: дисс... канд.пед.наук.: 13.00.04. Алматы .: 2006. С. 36-98.

Irina Churilina,

*Ph.D. in Economics & Assistant Professor of Social Management Department,
Herzen Institute of Economics and Management,
Head of Hotel Business Educational Program, St. Petersburg, Russia,*

Elena Egorova,

*Ph.D. in Pedagogy & Assistant Professor of Social Management Department,
Herzen Institute of Economics and Management, Practical Training Tutor of
Management and Hotel Business, St. Petersburg, Russia,*

Alexey Musakin,

*Ph.D. in Economics, Member of the Board of Cronwell Hotels & Resorts, Director
General of Cronwell Management, Director of the Russian Hotel Association
in St. Petersburg and Leningrad Region, St. Petersburg, Russia,*

Polina Bavina,

*Ph.D. in Pedagogy & Assistant Professor of Social Management Department,
Herzen Institute of Economics and Management, Head of 'HR Management'
Educational Program, St. Petersburg, Russia*

Key features of educating managers for the HoReCa industry: theory and practice

Abstract. This article focuses on the findings of research into the methodological principles of HR and staff management in the HoReCa industry. It outlines the key features of staff management process; determines the leading ways of personnel development through the local hotel market research in St. Petersburg; introduces the comparative analysis of HR and resource approach in HR management within modern organizations.

Keywords: personnel management, HR management, ways to develop hotel staff, competences of hotel managers.

The intense debate about the professional standards for the education of staff in the hotel industry have made it essential to study the ways to develop personnel of modern hotels [1, p. 236-239]. Today, there are certain discrepancies between qualification requirements to hotel staff in Russia and competences to be developed in the course of training managers for the hotel business.

The data assessment shows that the Unified Qualification and Tariff Guide [2] is clear in determining the competences of RF hotel senior managers. The global standards of service [3] in the HoReCa industry specify the competences of senior managers and line personnel. The federal public educational standards of high professional education [4] and high education [5] provide for the formation of this

qualification by managers through the description of common cultural, professional and general professional competences.

Despite this conformity of fundamental educational and professional standards, applicants may suffer problems in the selection of the educational path. The lack of clear subject for the professional training of bachelors in this area affects the perception of future profession stereotypes and opportunities of career growth and promotion by applicants and their parents (Fig. 1)¹:

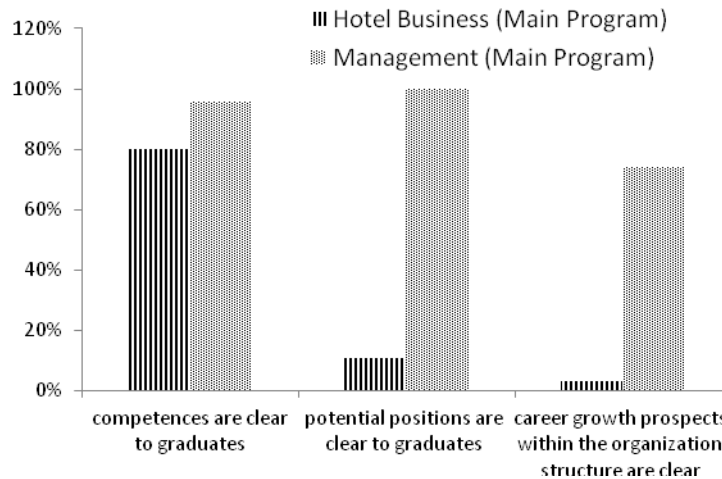


Fig 1. Comparative analysis of applicant opinions in the selection of the main educational program

Amid the difficulties in the selection of the educational path by applicants, let us review the requirements to the professional education for hotel managers of various categories according to the Unified Qualification and Tariff Guide (Table 1).

Table 1

Requirements to hotel senior management under the Unified Qualification and Tariff Guide

| Position | Requirements |
|--------------------------|---|
| Hotel director | Qualification requirements. High professional education (economy, engineering), supplementary professional education (hotel business, management of tourist organizations and hotels, economy and management of tourist organizations and hotels) and at least 5-year supervisory experience in the hotel industry. |
| Head of hotel room stock | Qualification requirements. High professional education (hotel business, hotels) and at least 1-year experience or secondary vocational education in Hotel Service and at least 3-year experience in the hotel industry. |

¹ The figure is based on the analytical materials of the enrollment campaign at the Management Department, Herzen Institute of Economics and Management, totaling the results of enrollment in the main educational programs in 2014

| | |
|----------------------|--|
| Head of front office | Qualification requirements. High professional education (hotel business, management of tourist organizations and hotels, economy and management of tourist organizations and hotels) and at least 1-year experience in the hotel industry or secondary vocational education in Hotel Service and at least 3-year experience in the hotel industry. |
|----------------------|--|

The data assessment proves that the Guide specifies relevant qualifications and key competences for each position of hotel management. The Uniform Qualification and Tariff Guide considers both Management and Hotel Business disciplines necessary for the relevant level of education. However, these educational programs are very different. Thus, the main program² Hotel Business is more targeted at the processes and technologies of hotel service organization, while MP Management aims at the formation of competences in the strategic, tactical and operational management of any company. **In this respect, the number of compulsory disciplines of Hotel Business (area 101100 under the Federal Public Educational Standards of High Professional Education) is absolutely insufficient for the formation of managerial competences of graduates, much less of competences in HR management.**

It is important to mention that the third-generation educational standard provides only such disciplines as Hotel Management, Hotel Marketing, and Psychology of Business Communication. Obviously, each university selects disciplines for its optional part of MPs according to its own goals. It means that MPs differ greatly. The flagship university in the hotel industry is RSUTS³. The Hotel Business MP there offers the following managerial disciplines (optional part): HR Management in Hotels (4 points of credit (144 hours: 36 – lectures, 36 – seminars, 72 – self-directed learning)), Corporate Culture (4 points of credit (144 hours: 36 – lectures, 36 – seminars, 72 – self-directed learning)). **The share of these disciplines in the total MPs (240 points of credit (8,640 hours)) is 3.3%.** It is obvious that this approach cannot provide the necessary level of competence in HR management [6, p. 5]. It seems to me that the new-generation educational standards [5] help make up the deficiency of MPs because they have enormous potential, as they do not govern the structure and contents of disciplines.

To complete the picture, let us review the competences of HR management specified in Management and Hotel Business (Table 2).

² Further abbreviated as MP

³ Russian State University of Tourism and Service (Moscow).

Table 2

Comparative analysis of hotel management competences under the Federal Public Educational Standards of High Professional Education⁴

| Federal Public Educational Standards of High Professional Education 101100.62 (43.03.03) Hotel Business | Federal Public Educational Standards of High Professional Education 080200.62 Management |
|---|--|
| Aptitude for logically correct, well-reasoned and clear oral and written speech, cross-cultural communication (General Competence-3); | Knowledge of basic values in the global culture and readiness to use them as reference in one's personal and general cultural growth (General Competence-1); |
| Aptitude to observe ethical and legal norms regulating relations between individuals, between individuals and the society, between individuals and the environment, with due regard to the public social policies (General Competence-5); | Ability to take up an active social position (General Competence-3); |
| Preparedness for the collaboration with colleagues, conflict-free teamwork, tolerance to ethical, national, racial, confessional differences, acceptance of cultures and ceremonies of other countries and peoples (General Competence-6); | Preparedness for the collaboration with colleagues, teamwork (General Competence-7); |
| Ability to find organizational and managerial solutions in non-standard situations, readiness to assume responsibility for them, to manage people and subordinate (General Competence-7); | Ability to find organizational and managerial solutions, readiness to assume responsibility for them (General Competence-8); |
| - seeking continuous improvement and self-development, further training and professional excellence; readiness for critical thinking in the evaluation of one's pluses and minuses, planning and selection of ways to eliminate one's minuses and ways to develop (General Competence-8); | seeking personal and professional self-development (General Competence-10); |
| | Skill to use regulatory provisions in one's work (General Competence-9); |

⁴ The analysis was performed in HR management and general management.

| | |
|--|---|
| | Ability for business communication: public speaking, talks, meetings, business correspondence, e-communication (General Competence-19); |
| | Ability to consider the outcome of managerial decisions and actions from the point of view of social responsibility (General Competence-20); Ability to assess the conditions and consequences of organizational and managerial decisions (Professional Competence-8); |
| Possession of key methods of staff and population protection from possible aftermath of emergencies, catastrophes, natural disasters (Professional Competence-2); | Possession of key methods of personnel and population protection from possible aftermath of emergencies, catastrophes, natural disasters (Professional Competence-21); |
| Ability to organize work performed by executive personnel (Professional Competence-4); | Ability to organize teamwork efficiently using the knowledge of group dynamic processes and principles of teambuilding (Professional Competence-5); |
| Ability to analyze the performance of business units within hotels and other guest facilities, customer service, to make proper conclusions (Professional Competence-6); | Ability to plan the organizational structure, delegate powers and functions (Professional Competence-2); |
| Ability to control business processes, staff responsibilities in hotels; preparedness to organize works to conform to the classification system for hotels and other guest facilities (Professional Competence-7); | Preparedness to develop procedures and methods of control (Professional Competence-3); |
| | Ability to use the key theories of motivation, leadership and power to solve managerial tasks (Professional Competence-4); |
| | Possession of diverse techniques of conflict resolution (Professional Competence-6); |
| | Ability to analyze and plan interpersonal, group and organizational communications (Professional |

| | |
|---|---|
| | Competence-7); |
| | Ability to analyze the interrelated links among corporate functional strategies in order to reach good decisions (Professional Competence-9); |
| | Ability to take part in the development of HR management strategy, plan and take measures for its implementation (Professional Competence-13); |
| | Possession of up-to-date technologies of HR management (Professional Competence-14); |
| | Preparedness to take part in the implementation of organizational changes, ability to deal with local resistance to changes (Professional Competence-17); |
| | Possession of techniques to taking strategic, tactical and operational decisions in the business processes (Professional Competence-18); |
| Preparedness for the organization and execution of projects in the hotel industry (Professional Competence-14); | Possession of project management methods and preparedness for their implementation using modern software (Professional Competence-20); |
| Preparedness to use innovations and new types of customer service in the hotel industry (Professional Competence-18). | Readiness to take part in the adoption of technological and product innovations (Professional Competence-21); |
| | Knowledge of modern quality management system and competitive performance (Professional Competence-23); |
| | Ability to solve managerial tasks connected with transactions on the global markets amid globalization (Professional Competence-24); |
| | Ability to audit HR and screen the organizational culture (Professional Competence-37); |

The analysis of competences demonstrates that the MP Hotel Business is much worse in the formation of managerial competences in comparison with the MP Management. *The program has no competences connected with economical and*

mathematical methods and models of taking managerial decisions and the formation of business competences.

It is obvious that the detected problem in the curriculum for hotel management needs to specify not only the discipline of bachelor training 101100 (43.03.03), but also bachelor specialization [7, p. 5], as well as the scope of managerial disciplines in Hotel Business.

Thus, the Federal Public Educational Standards of High Professional Education [4] include the following specializations: 1) hotel; 2) restaurant; 3) health resort. The Federal Public Educational Standards of High Education [5] have no specializations, it is mentioned only that we need to create training modules for the formation of specialization within the MP. The situating is getting worse because the Federal Public Educational Standards of High Professional Education in the bachelor programs of applied sciences during practical placement are supposed to create conditions for students to acquire worker qualifications: maid; doorman; porter; concierge and other qualifications selected by an institution.

Thus, today the educational standards cannot provide proper education for hotel managers due to the limited specifications (we assume that these specifications will form the backbone for the implementation of Federal Public Educational Standards of High Education, too), obscure disciplines and minimum of managerial disciplines within the MP (about 8% in the curriculum), targeting at worker qualifications [8, p. 101].

We assume that to overcome the discrepancy we need to expand the specializations considerably and confirm their subject area. Thus, in our opinion, it is possible to launch such specializations as HR Management in Hotels, Hotel Management, etc. **These clarified specializations** will not only meet methodological challenges, but also make the subject area more specific for applicants and their parents, hotel managers, the management system of the tourist industry). **We also assume that this approach will help include all trends in the development of national professional standards of hotel service.**

Reviewing the conflicts among the educational and professional standards of the HoReCa industry, revealing the problems of training hotel heads and managers due to poor focus of curriculum programs on the formation of managerial competences, we assumed that these conflicts could be overcome or compensated by the use of global practices in senior management training [1, p. 241].

To solve the task, HoReCa companies set up in-house excellence centers for training new starters, assess the efficiency of learning, and organize further training of staff [1, p. 236-24]; [9, p. 92-93].

Today, qualified personnel is becoming one of the strategic resources of HoReCa enterprises. For this purpose, companies engaged in the hospitality industry establish in-house excellence centers for new starters, assess the learning performance and further professional development of existing staff.

Diverse techniques are used for staff teaching and development (Table 3) [10].

Table 3

HR development tools

| | |
|--|--|
| Training | Developmental experience |
| Training programs | Job rotation |
| Teaching programs | Delegation of authorities and tasks |
| Participation in conferences | Participation in corporate projects |
| Comprehensive business education | Work placement |
| Work with learning materials | Learning: role play, business play |
| Discussions and debate: reading, mentoring, case-studies, coaching | Development of work procedures and standards |

Besides the above mentioned techniques, there are training methods hardly known in the Russian market, but extensively used by foreign companies. Today, the up-to-date ways of training are buddying, job shadowing, counselling, secondment (Table 4).

Table 4

Modern techniques of training

| Technique | Key point | Use |
|---------------|---|--|
| Buddying | Support and assistance of staff in order to reach business purposes. The key point of the technique is to give each other information, unbiased feedback. It looks like informal mentoring. | <ul style="list-style-type: none"> - to teach personnel in the course of adaptation; - to boost the efficiency of changes put in place within the organization; - to communicate among divisions, organizations with shared projects; - to develop staff's 'behavioral' skills; - a tool of teambuilding. |
| Job shadowing | Monitoring of an employee's actions and study of his work specifics. | Basically, for trainees, graduates, members of candidate pools. |
| Counselling | A type of consulting for dealing with specific professional tasks and personal development of staff. | <ul style="list-style-type: none"> - for the assessment and active development of creative jobs within short periods of time; - for employees to assess their activity and solve problems. |
| Secondment | A type of job rotation with an employee assigned to other hotel department for temporary duty, after which he returns to his role. | <ul style="list-style-type: none"> - to enhance the awareness of staff about hotel or network business - to boost the performance of own subdivision - to develop teamwork skills in new conditions |

According to the statistical data, the use of development techniques for staff has international differences. Thus, Russian companies prefer modular training, while

Western companies widely use the above mentioned development techniques for production staff and managers (Fig. 2) [10].

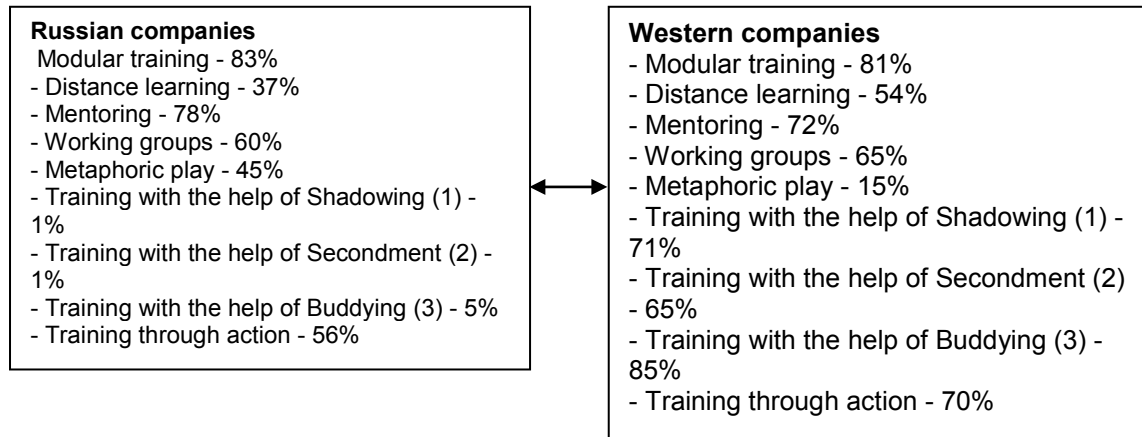


Fig. 2. Comparison of staff development techniques in Russian and Western companies

Let us review the technique of job shadowing in detail. The thing is that a learner ‘shadows’ a more experienced employee (‘mentor’) for some working days (from one to three). He gets an opportunity to discuss work situations not only with the employee, but with other staff, as well as get insights in this or that role. This technique was developed for students in Boston in 1996, and assisted new starters to settle in; 1997 saw the establishment of the National Job Shadow Coalition. Job shadowing gives undisputed advantages to both students and educational facilities, as well as hotels (Table 5).

Table 5

Advantages of job shadowing

| Advantages for colleges | Advantages for students | Advantages for hotels |
|---|--|---|
| get information about HoReCa companies, their requirements to graduates, job standards, relevant competences; | get an insight into the selected professional area, further competences; | Get an opportunity to tell about themselves, enhance their appeal for students; |
| As a result, they can adjust existing curriculum programs; | growing interest in the selected professional area and rising motivation to obtain knowledge while in college; | Get an opportunity to headhunt the most up-and-coming students; |
| | Graduates become familiar with the values and corporate culture of HoReCa companies; | The risk to recruit an unmotivated person reduces by 35%. |
| | The technique helps graduates to select a place for work; | |

Thus, job shadowing is a mutually beneficial form of collaboration between students of the HoReCa industry and colleges.

This technique can be used not only to teach students, but also to facilitate the adaptation of newcomers, to enhance the integration among divisions, to network with more seasoned employees, to teach the members of candidate pools (Table 6).

To ascertain the methods used in the HoReCa industry, the authors of this article conducted a research supported by the Russian Hotel Association and the Association of Minihotels of St. Petersburg in 2014. As many as 37 hotels in St. Petersburg and Leningrad Region took part in the questionnaire. The research has shown that job shadowing is widely and commonly used in the hotel industry, however it is complicated to assess its performance due to the problems with the continuous communication between hotels and universities. Students whose on-the-job training is organized at hotels quite often do not understand the specific nature of hotel management, have not made up their mind in the area of professional preferences, thus, do not communicate with a potential employer. Dedicated universities, institutes, departments often set up virtual educational space whose many functional processes are organized with the help of software, but the personal communication among students, tutors and hotel staff is arranged worse. In our opinion, this is why today, in order to overcome communicative challenges of hotel staff training, *we need to develop the system of three-party feedback which can be offered by a new software product* [11].

Table 6

Applications for job shadowing

| | Applications | Description |
|--|--|---|
| | Career guidance | In summer, many HoReCa companies recruit senior students for temporary work. Students can make a conscious choice of future profession. |
| | Primary adaptation | A newcomer's anxiety and fear of new goals at work are relieved, a person understands one's professional tasks and roles better. |
| | Enhanced integration among company subdivisions | Share of corporate experience (employees of all organizational hierarchy levels are engaged) |
| | Networking (work with a more experienced or successful employee) | Monitoring a successful model of a more experienced employee. Experience can be shared within one unit or department. |
| | Training of candidate pool members | Job Shadowing helps to reduce risks and challenges in the work process and training of company's candidate pool, to lower the anxiety of new starters settling into their role. |

The research has also revealed that the respondents use internal and external job rotation or secondment extensively for the development of production personnel and managerial staff (Fig. 3).

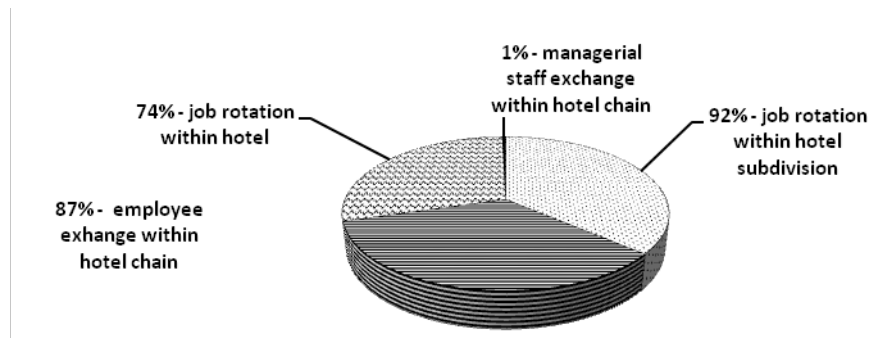


Fig. 3. Employee exchange in hotels

The respondents have said that job rotation (exchange) may last from 1.5 to 2 years. The use of such technique for the development of hotel staff is explained by the fact that the hotel staff gets an opportunity to improve one's competences through the changed conditions of one's roles. The salary remains unchanged, and sometimes motivation even surges. However, staff exchange (especially, managers of all levels) may provoke a range of problems in Russia (Fig. 4).

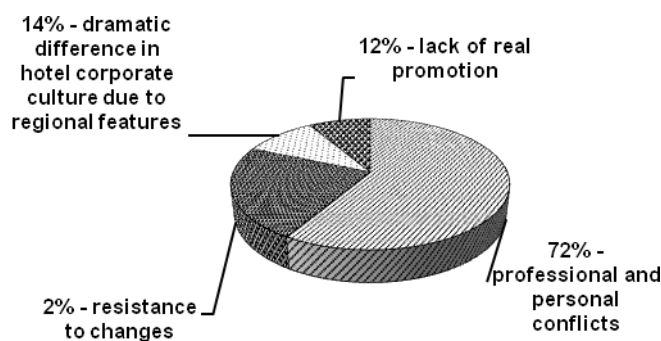


Fig. 4. Problems of staff exchange

The respondents have also noticed some positive changes of *shadowing*: in general, the dispatching and receiving parties enhance their staff skills considerably through external exchange (Fig. 5):

- ✓ Improve teamwork and cross-functional collaboration;
- ✓ Bolster team morale and motivation of personnel;
- ✓ Develop network of contacts;
- ✓ Form the goodwill of an employer targeted at society's interests.

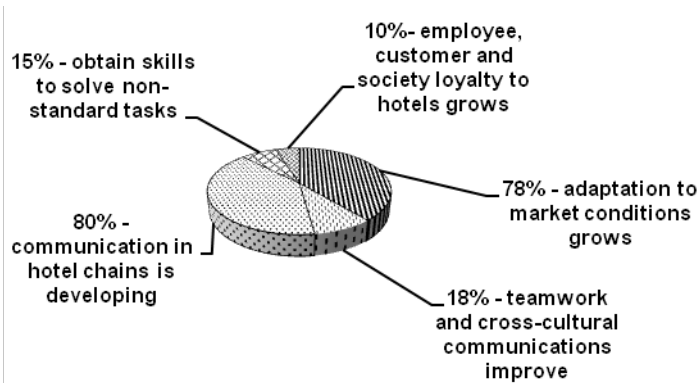


Fig. 5. Advantages of the integral staff development model at Russian hotels

The respondents have noticed that the peak of resistance is caused by the exchange between different hotels in a chain, especially, if one needs to move to another city. In this case, such motivation as double salary may not reduce such resistance at all. The respondents have also noted that the offer to work in a regional city (without long-term relocation) is not also appreciated, because work in the region means more time to travel from the center to the place of work due to the difficult situation on roads and highways (traffic jams, crashes, etc.). People's mental differences in the regions of Russia due to the national features may form specific manifestations within a common model of corporate culture in a hotel chain. As a result, the working techniques in one hotel may differ greatly from those in others. In this case, the adaptation process for a manager or specialist may take 1,5 - 2 weeks instead of 1-2 months.

The participants have noticed that managerial staff (line managers and CEO) in Russia use the adapted and modified model of personnel development, which is an integrated model (Fig. 6).



Fig. 6. Hotel staff development model in Russia

According to Alexey Musakin, this model is typical for Russia only, and has its advantages over single-method use for the development of hotel managers and personnel.

Thus, in order to train and develop personnel, Russia's HoReCa industry uses the integrated model, including e-learning methods, professional e-networks. Besides advantages, such model has pronounced drawbacks connected with the development of three-party feedback models among partners in virtual educational space.

We hope that new software programs targeted at feedback challenges at the stage of training of hotel staff and managers will highly boost the efficiency of both Job Shadowing, and, in general, will be positive for the mutually beneficial cooperation of HoReCa companies and institutions of learning.

Summarizing the educational and professional standards in close-up, techniques of hotel staff training and development, we note that the new generation of educational standards within the high education system in Russia will help deal with the training of senior managers for the HoReCa industry, only provided the clarified specializations are developed and the scope of competences for hotel managers is considerably expanded.

References:

1. Musakin A.A. Small Hotel: Where to Start and How to Succeed. – Publishing House: Piter, 2007, pages 222-240.
2. Appendix to the Decree of the Ministry of Healthcare and Social Development of the Russian Federation, March 12, 2012, N 220H Unified Qualification and Tariff Guide for the positions of senior managers, specialists and personnel, Section Qualifications for the personnel in the tourist industry.
3. Global Standards of HoReCa: Guidance Manual. URL: <http://www.stroimhotel.ru/files/pdf/metodology/metod/06.pdf/> Date of application: 22.09.2014, time: 07.06 pm.
4. Federal Public Educational Standard of High Professional Education: area 43.03.03 Hotel Business (qualification (degree) Bachelor) (edited by the Decree of the RF Ministry of Education and Science, 05/31/2011 N 1975).
5. Draft Federal Public Educational Standard of High Professional Education: area 101 100 Hotel Business (qualifications: Bachelor of academic sciences, Bachelor of applied sciences), 2013.
6. Bavina P.A. Structuring the Contents of Tier Educational Programs // High Education in Russia, 2012, N 2, pages 3-9.
7. Churilina I.N. Problems and Prospects of Education in Russia amid the Innovative Growth of Global Economy // Economy of Education, 2013, N 1, pages 4-15.
8. Bavina P.A. Integrated Tier Approach in the Planning of Professional Educational Programs for Managers in Education // Nizhny Novgorod Education, 2012, N 2, pages 99-105.
9. Egorova E.V. Management Training as the Technology of Manager's Leadership Potential. – St. Petersburg: Vestnik BPA, 2012, N 105, pages 92-95.
10. Churilina I., Egorova E., Musakin A. Ways to Develop Professional Competences of HoReCa Staff in Russia (in print).
11. Churilina I., Kondrashin A., Gromova L. Studies of the competency profile of university teachers for determination of involvement into the virtual educational environment (in print).

*Stepanova Natalya, Kazan federal (Volga region) university,
Professor, Doctor of Medical Sciences, Institute of physical education and sport,
Svyatova Natalya, Kazan federal (Volga region) university
Associate Professor, Ph.D., Institute of physical education and sport*

Major trends in health status of the Republic of Tatarstan

Abstract: This article is devoted the comparative analysis of the dynamics of first-diagnosed and total morbidity of adult population of the Tatarstan Republic and Kazan city over the 2004 to 2012 years. The discrepancy of the tendencies of the growth rate of the incidence change among adult population in Kazan with trends of morbidity in Tatarstan is the basis of additional factors of risk to health of the urban population. Results of the not carcinogenic risk research identified the most probable critical organs and systems of the health problems of the population.

Keywords: dynamics of the primary morbidity, prevalence, the rate of growth of disease, assessment of health risks

*Степанова Наталья, Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет, профессор, доктор медицинских наук,
Институт Физической культуры и спорта,
Святова Наталья, Казанский (Приволжский) Федеральный
Университет, Доцент, кандидат биологических наук,
Институт Физической культуры и спорта*

Основные тенденции состояния здоровья населения Республики Татарстан

Аннотация: Данная статья посвящена сравнительному анализу динамики впервые выявленной и общей заболеваемости взрослого населения Республики Татарстан (РТ) и г.Казань за 2004-2012гг. Несовпадение тенденций темпа роста изменения заболеваемости населения г.Казань с тенденциями заболеваемости в РТ служит основанием о дополнительных факторах риска здоровью городского населения. Результаты оценки не канцерогенного риска выявили наиболее вероятные критические органы и системы нарушения здоровья населения.

Ключевые слова: динамика первичной заболеваемости населения, распространенность, темп роста заболеваемости, оценка риска для здоровья.

Обеспечение безопасности окружающей среды для населения по своей значимости и актуальности относится к наиболее приоритетным гигиеническим проблемам урбанизированных территорий с развитым промышленным сектором. Казань является крупным промышленным городом Российской Федерации с населением более одного миллиона жителей. Общеизвестно, что здоровье

населения является одним из наиболее важных показателей, отражающих состояние качества окружающей среды [1]. На протяжении последних лет, по данным Федерального Информационного Фонда (ФИФ), Республика Татарстан (РТ) является территорией «риска» (уровень заболеваемости превышает среднероссийский показатель) по первичной заболеваемости среди детского и взрослого населения 18 лет и старше.

Цель данного исследования - сравнительный анализ первичной заболеваемости и распространенности отдельных видов патологий среди населения Республики Татарстан и г.Казань и оценка риска для здоровья населения от химических веществ, загрязняющих атмосферный воздух г.Казани.

Изучение неинфекционной заболеваемости проводилось с использованием эпидемиологических подходов [3]. Углубленный анализ заболеваемости взрослого населения (18 лет и старше) проводился по материалам годовых отчетов (статистическая форма №12) медицинских учреждений здравоохранения г. Казань и РТ за период с 2004-2012 гг. Для характеристики показателей здоровья населения использовались абсолютные значения, интенсивные (на 1000 населения) и экстенсивные показатели (структура заболеваемости). Расчет риска развития не канцерогенных эффектов от загрязняющих веществ, содержащихся в атмосферном воздухе г. Казани проводился на основании [2].

Ретроспективный анализ показателей заболеваемости взрослого населения в Республике Татарстан и г.Казань за изучаемый период. показал, что общая и первичная заболеваемость населения (18 и старше) при незначительном росте показателей в 2004-2006 гг. остается стабильной в последние годы. Уровень первичной заболеваемости и распространенности болезней у жителей г.Казани превышает показатели по РТ, соответственно от 4,0% до 21,0% в отдельные годы (рис.1).

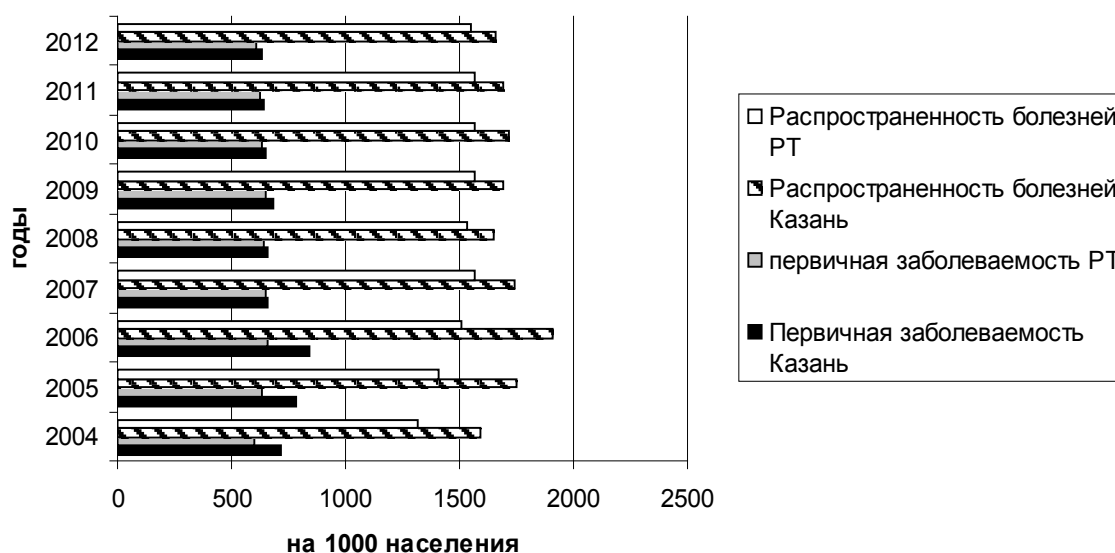


Рис.1 Динамика заболеваемости взрослого населения в РТ и г.Казань (на 1000 населения), ‰

Анализ первичной заболеваемости взрослого населения РТ на протяжении этих лет показал, что 72,1-79,8% среди выявленных заболеваний составили 13

основных классов болезней: новообразования (НО), болезни крови, кроветворных органов и отдельные нарушения, вовлекающие иммунный механизм (БК и КО), болезни эндокринной системы (БЭС), психические расстройства и расстройства поведения (ПР и РП), болезни нервной системы (БНС), болезни глаза и его придаточного аппарата (БГ и ПА), болезни уха и сосцевидного отростка (БУ и СО), болезни системы кровообращения (БСКр), болезни органов дыхания (БОД), болезни органов пищеварения (БОП), болезни кожи и подкожной клетчатки (БКПК), болезни костно-мышечной системы (БКМС) и болезни мочеполовой системы (БМПС) (табл.1). Доля данных классов болезней в г.Казани составила 72,3-78,3%.

Таблица 1
Показатели первичной заболеваемости отдельными классами болезней
взрослого населения (18 и старше) Республики Татарстан в 2004-2012 гг.
(на 1000 населения)

| Класс болезней | 2004г. | | 2006г. | | 2008г. | | 2010г. | | 2012г. | | Темп прироста к 2004г. % |
|-------------------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|---------------------------------|------|--------------------------------|
| | На 1000 насе лени я | % | На 1000 насе лени я | % | На 1000 насе лени я | % | На 1000 насе лени я | % | На 1000 насе лени я | % | |
| Всего | 603,9 | 100 | 662,2 | 100 | 639,1 | 100 | 629,5 | 100 | 612,3 | 100 | 1,4 |
| НО | 10,1 | 1,7 | 12,1 | 1,8 | 10,6 | 1,7 | 11,7 | 1,9 | 11,6 | 1,9 | 14,6 |
| БК и КО | 2,7 | 0,4 | 4,2 | 0,6 | 3,9 | 0,6 | 3,5 | 0,6 | 3,2 | 0,5 | 17,1 |
| БЭС | 5,2 | 0,9 | 8,4 | 1,3 | 7,5 | 1,2 | 7,7 | 1,2 | 6,3 | 1,0 | 20,9 |
| ПР и РП | 5,2 | 0,9 | 4,9 | 0,7 | 4,5 | 0,7 | 39,9 | 6,3 | 4,4 | 0,7 | -15,8 |
| БНС | 14,0 | 2,3 | 14,2 | 2,1 | 13,6 | 2,1 | 13,6 | 2,2 | 13,3 | 2,2 | -5,1 |
| БГ и ПА | 28,8 | 4,8 | 35,5 | 5,4 | 29,1 | 4,6 | 25,5 | 4,1 | 25,3 | 4,1 | -12,1 |
| БУ и СО | 22,6 | 3,7 | 25,9 | 3,9 | 25,8 | 4,0 | 25,2 | 4,0 | 21,9 | 3,6 | -3,2 |
| БС кр | 30,9 | 5,1 | 53,6 | 8,1 | 36,8 | 5,8 | 34,1 | 5,4 | 30,9 | 5,0 | -0,2 |
| БОД | 158,0 | 26,2 | 155,2 | 23,4 | 177,0 | 27,7 | 179,4 | 28,5 | 177,0 | 28,9 | 12,1 |
| БОП | 18,5 | 3,1 | 23,3 | 3,5 | 23,6 | 3,7 | 24,1 | 3,8 | 23,5 | 3,8 | 26,9 |
| БКПК | 40,9 | 6,8 | 41,8 | 6,3 | 39,4 | 6,2 | 42,8 | 6,8 | 41,0 | 6,7 | 0,3 |
| БКМС | 47,8 | 7,9 | 53,9 | 8,1 | 50,6 | 7,9 | 46,6 | 7,4 | 42,8 | 7,0 | -10,6 |
| БМПС | 50,7 | 8,4 | 55,6 | 8,4 | 55,1 | 8,6 | 47,9 | 7,6 | 49,2 | 8,0 | -2,9 |
| | | 72,1 | | 73,7 | | 74,7 | | 79,8 | | 73,5 | |

Наибольшие темпы роста первичной заболеваемости ведущих классов заболеваний среди взрослого населения РТ в сравнении к 2004г. определяются по БОП (1-е место), БЭС (2-е место), БК и КО (3-е место), НО (4-е место) и БОД (5-е место).

Структура первичной заболеваемости среди взрослого населения г.Казани за анализируемые годы существенно отличается. Наибольшие темпы роста ведущих классов заболеваний в сравнении к 2004г. определяются по БОП – 101,3% (1-е место), БОД – 20,65% (2-е место), БЭС 14,1% (3-е место), БК и КО

13,76% (4-е место) и болезням МПС 3,98%(5-е место). Интерес представляют существенные отличия в изменениях показателей первичной заболеваемости отдельными классами болезней у жителей РТ и г.Казань. Так, у взрослого населения РТ отмечается рост по БЭС (в 1,2-1,3 раза) и БМПС (в 1,4 раза), а по остальным группам заболеваний: БОП, БНС, БОД, БСКр и БУ и СО показатели превышают (в 1,2-1,7 раза) у жителей г.Казани.

С 2004 г. показатель распространенности всех заболеваний взрослого населения РТ вырос с 1316,3 случаев на 1000 населения до 1546,9 случаев (2012 г.), а в г.Казани с 1587,6 до 1661,1 случаев на 1000 населения. Анализ результатов динамики общей заболеваемости показал, что рост уровней болезней наблюдается по всем ведущим классам болезней и эти классы болезней формировали соответственно 78,1 - 80,8% патологий. Исключение составили БКПК у населения г.Казань, количество случаев которыми снизилось в 2,6 раза (с 62,0 в 2004г. до 23,9 на 1000 населения в 2012г.).

В структуре общей заболеваемости среди взрослого населения Республики Татарстан в 2004-2012г.г. лидирующее (1-е) место занимают БОД (16,3% в 2004г. и 15,1% в 2012г.) и БСКр (15,5% в 2004г. и 19,1% в 2012г.) динамика которых в последние годы отличается положительным ростом. На 2-м месте располагаются БКМС (9,9% в 2004г. и 12,2% в 2012г), далее следуют БГ и ПА (8,1% в 2004г. и 7,3% в 2012г.) и БМПС (7,6% в 2004-2012г.), доля которых за изучаемый период практически сравнялась. Класс БОП занимает 5-е место и составляет 6,73% (2012 г.). Доля остальных классов и групп болезней составила от 0,9% до 3,7%. По данным анализа РИФ по общей заболеваемости взрослого населения первую ранговую позицию из всех городов РТ занимает г.Казань (1661,1 на 1000 населения в 2012г.). Так, за этот период БЭС и БКМС статистически значимо ($p < 0,001$) выросли в 1,5 раза, БСКр и БМПС - в 1,3 раза. Подъем уровней остальных классов болезней был незначительным. Первые пять мест по темпам роста по отношению к 2004г. занимают следующие классы болезней: 1-е место поделили – БЭС и БКМС, 2-е – БСКр, 3-е – БНС, 4-е – БМПС, 5-е - БОП.

Традиционно принятое сравнение уровней заболеваемости в городах со среднерегionalными и среднероссийскими показателями, даже если они и статистически достоверны, не всегда корректно, так как оно нивелирует территориальные факторы риска. Современным и более точным подходом оценки возникновения патологических изменений в организме считается оценка риска для здоровья в результате воздействия химических веществ, исходя из среднегодовых концентраций и их, верхних 95%-ных доверительных границ, установленных по среднесуточным концентрациям в объектах окружающей среды [4]. Фактические уровни экспозиции веществ, принятых для расчета не канцерогенного риска получены на основе систематических наблюдений в рамках социально-гигиенического мониторинга ФБУЗ «Центр гигиены и эпидемиологии в

РТ (Татарстан) и ФГБУ «Управление гидрометеорологии по РТ УГМС по РТ» за 9 лет. К приоритетным загрязнителям атмосферного воздуха от промышленных предприятий и автотранспорта в городе относятся химические вещества: взвешенные вещества, сера диоксид, азота диоксид, углерод оксид, сажа, бенз(а)пирен, бензол, этилбензол, формальдегид.

Результаты оценки риска развития не канцерогенных эффектов в атмосферном воздухе г. Казани показали, что величина коэффициента опасности (HQ) для азота диоксида, взвешенных веществ и формальдегида составил от 1 до 3 (средний уровень риска). Уровни (HQ) остальных веществ (углерода диоксида, оксида азота, фенола, аммиака и диоксида серы) соответствуют низкому уровню риска и находятся в пределах от 0,1 – 1,0.

Величина суммарного риска (HI) от совместного поступления всех загрязняющих веществ по г.Казани составила 9,97, что свидетельствует о высоком уровне развития риска не канцерогенных эффектов у населения города при хроническом ингаляционном поступлении в течение всей жизни данных веществ с атмосферным воздухом. Основной вклад в формирование величины суммарного риска для здоровья 57,9% вносят такие загрязнители как формальдегид, азота диоксида, бенз(а)пирен и взвешенные вещества (пыль). По данным ВОЗ уровень содержания мелких твердых частиц диаметром 2,5 микрометра и менее (PM_{2.5}) считается наилучшим показателем для оценки рисков загрязнения воздуха для здоровья. На сегодняшний день доказана роль высоких уровней концентрации в воздухе мелких и мельчайших твердых частиц (PM₁₀ и PM_{2,5}) в высоких показателях заболеваемости и смертности от болезней сердца и инсультов, а также от респираторных и онкологических заболеваний. Согласно данным открытой базы загрязнения воздуха (Глобальная обсерватория здравоохранения) средние уровни концентрации в мире PM₁₀ по регионам находятся в диапазоне от 26 до 208 мкг/м³, тогда как в г.Казань среднегодовая концентрация взвешенных веществ PM₁₀ составляет 103 мкг/м³, что значительно превышает среднемировое значение в 71 мкг/м³. [5].

Результаты оценки суммарного риска (HI) при комбинированном поступлении загрязняющих веществ ингаляционным путем, определили основные критические органы и системы нарушения здоровья населения г.Казань: средний уровень риска для органов дыхания (HI = 6,8) и иммунной системы (HI = 4,4); низкий уровень - для классов болезни крови и болезни глаз (HI = 2,8 и 2,0), и минимальный уровень риска – для центральной нервной системы, нарушения функции печени и почек, сердечно-сосудистых заболеваний (HI < 1,0) (рис.2).

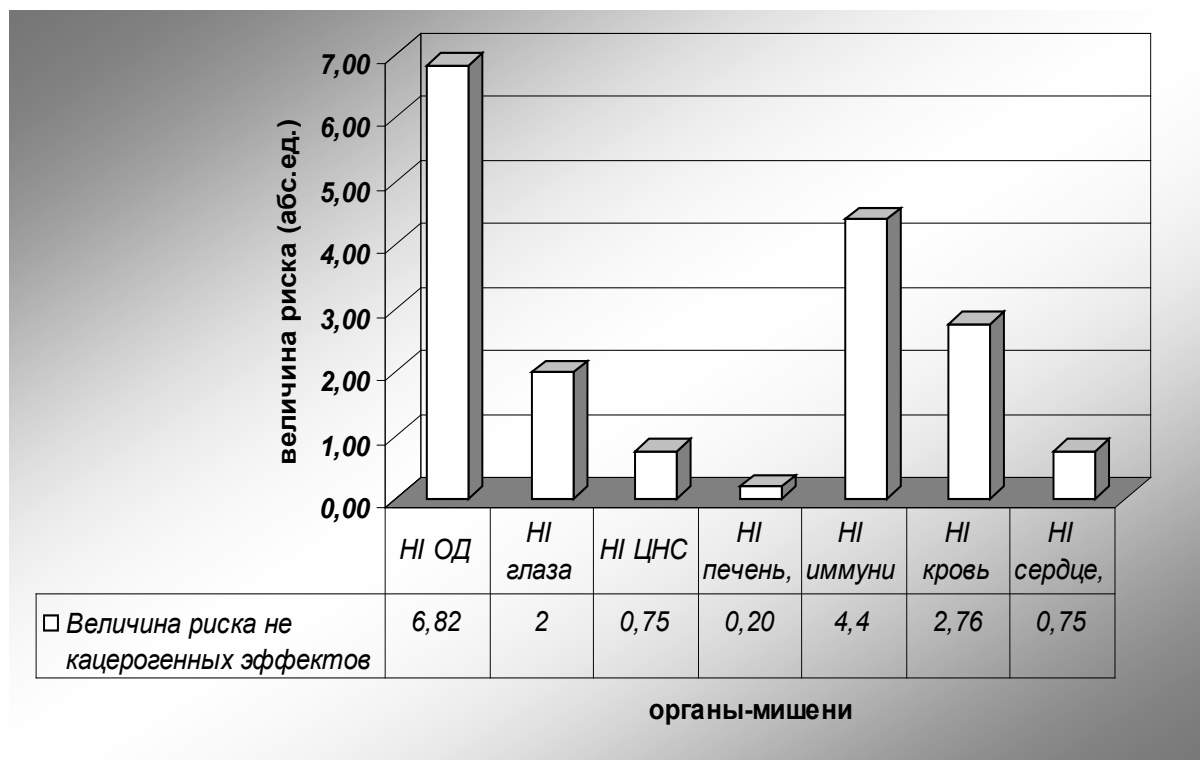


Рис.2 Результаты оценки риска не канцерогенных эффектов от химических веществ, загрязняющих атмосферный воздух г.Казань по органам – мишеням.

Таким образом, ретроспективный анализ заболеваемости взрослого (18 и старше) населения показал статистически достоверный рост уровней первичной заболеваемости и распространенности отдельных классов болезней, причем показатели в г.Казань на протяжении анализируемых лет были стабильно выше республиканских. Выявленные тенденции темпа роста заболеваемости населения г.Казань в сравнении с тенденциями заболеваемости в Республике Татарстан служит основанием о дополнительных факторах риска здоровью городского населения от химических веществ, загрязняющих атмосферный воздух. Результаты оценки риска развития не канцерогенных эффектов свидетельствуют о высоком суммарном уровне риска для здоровья населения г.Казани, среднем уровне риска для органов дыхания и иммунной системы, механизмы которой регулируют ответные реакции организма на воздействие факторов окружающей среды. Полученным данные призывают к необходимости повышения осведомленности населения г.Казань в отношении рисков для здоровья, связанных с загрязнением воздуха, проведению эффективной политики по уменьшению загрязнения воздуха и осуществлению тщательного мониторинга ситуации в городе.

Список литературы:

1. Гичев Ю. П. Загрязнение окружающей среды и экологическая обусловленность патологии человека. Новосибирск, 2003. – С.13.
2. Руководство по оценке риска для здоровья населения при воздействии химических веществ, загрязняющих окружающую среду (Р .1.10.1920-04). Москва, 2004. -143с.
3. Флетчер Р., Флетчер, С., Вагнер Э. Клиническая эпидемиология. Основы доказательной эпидемиологии. Москва, 1998. – С.124-165.
4. Фомина С.Ф., Степанова Н.В., Святова Н.В. Региональные особенности заболеваемости жителей Республики Татарстан // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 12 (часть 2). – стр. 350-355.
5. Департамент ВОЗ по общественному здравоохранению, окружающей среде и социальным детерминантам здоровья. ВОЗ, Женева, 2014. Available at: http://www.who.int/phe/health_topics/outdoorair/databases/cities/en/.

*Zhdanova Olha, Lviv State University of Physical Culture, Professor, Ph.D., the Faculty of human health and tourism,
Ljana Shevtsiv, Lviv State University of Physical Culture, Ph.D., the Faculty of human health and tourism,
Lyubov Chekhovska, Lviv State University of Physical Culture, Ph.D., the Faculty of human health and tourism*

Changes of antropometric indicex of high school students because of shaping influence during physical education classes

Abstract: This article is dedicated to learning the high school students attitude to the traditional contents of the physical education lessons and the possibility of changing them by the introduction of shaping in the school lessons. The main purpose of the shaping is body forming, which is very important for high school students.

Keywords: lessons of physical education, high school students, shaping, physical improvement, positive results.

*Жданова Ольга, Львівський державний університет фізичної культури, Професор, кандидат педагогічних наук, факультет здоров'я людини і туризму,
Шевців Уляна, Львівський державний університет фізичної культури, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, факультет здоров'я людини і туризму,
Чеховська Любов, Львівський державний університет фізичної культури, доцент, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, факультет здоров'я людини і туризму*

Зміни антропометричних показників старшокласниць під впливом занять шейпінгом на шкільних уроках фізичної культури

Анотація. Стаття присвячена впровадженню шейпінгу на шкільних уроках фізичної культури для старшокласниць. Шейпінг-система спрямована на фізичне й естетичне вдосконалення дівчат, сприяє покращенню форм та пропорцій тіла, що має істотне значення для дівчат-підлітків.

Ключові слова: урок фізичної культури, старшокласниці, шейпінг, фізичне вдосконалення, позитивні результати.

В Україні фізичне виховання школярів є невід'ємною частиною всієї педагогічної роботи, яка відіграє важливу роль у підготовці всебічно-розвиненої особистості, адже саме зі школи діти виносять важливі для майбутнього життя теоретичні знання та навички.

Серйозною проблемою сучасної шкільної освіти України є перевантаження учнів навчальними предметами та незадоволеність традиційним змістом уроків фізкультури. Це призвело до значного зниження їх рухової активності, до зайвої ваги, відхилень у стані здоров'я, відставань у фізичному розвитку та ін. Як наслідок це спричиняє: втомлюваність, погіршення здоров'я, низькі показники фізичної підготовленості [1]. Як свідчить статистика, лише третина учнів старших класів (38,5%) залучена до фізкультурно-оздоровчої роботи поза школою, 40% – за станом здоров'я віднесено до спеціальної медичної групи, 11-й клас закінчує 80% хворих випускників

Особливого вирішення потребують сьогодні проблеми рухової активності дівчат-школярок, адже гіподинамія впливає на їх здоров'я та майбутню репродуктивну функцію.

Таке становище насторожує всіх хто несе відповідальність за здоров'я дітей, і насамперед, батьків та працівників фізичної культури, що покликані забезпечувати виховання здорового покоління.

Практика показує, що покращити стан справ тільки за допомогою уроків фізичної культури традиційного змісту майже неможливо. У зв'язку з цим актуальним є наукове обґрунтування нетрадиційних засобів фізичного виховання, які б використовувалися в системі урочних форм занять зі школярами.

У практиці оздоровчих занять України використовується значна кількість оздоровчих технологій, які здатні зацікавити дітей та молодь. У середовищі учнівської молоді зріс інтерес до нетрадиційних засобів фізичного виховання, які поєднують різноманітні фізичні вправи і музичний супровід [3]. До них відноситься шейпінг, який сьогодні досить популярний серед школярок, особливо старшокласниць.

Шейпінг (з англ. Shape – форма) – це комплексна система фізичного та духовного вдосконалення людини, яка об'єднує заняття фізичними вправами, принципи харчування, мистецтво, моду, прагнення до ідеальної зовнішності [4]. Авторами шейпінгу є фахівці оздоровчого тренування Санкт-Петербургу (Росія), звідки він розповсюдився в інші країни пострадянського простору.

Зміст і обсяг навантаження в шейпінг-тренуванні складаються персонально для кожної дівчини в залежності від фізичних можливостей, рівня здоров'я, цілей вдосконалення фігури, фази фізіологічного циклу. Регулярні комплексні тестування дозволяють правильно визначати зміст занять, своєчасно виправляти помилки, аналізувати ефективність впливу. Порівнюючи вихідні параметри фігури будь-якої дівчини з параметрами шейпінг-моделі її конституційного типу, вдається дуже точно розрахувати режими індивідуального тренувального впливу, раціони харчування для покращення фізичної підготовленості та здоров'я в цілому.

Контроль за інтенсивністю тренувальних навантажень здійснюється за частотою серцевих скорочень, яка відповідає порогам аеробного та анаеробного обмінів. Цей вид оздоровчого тренування має за мету фізичну досконалість,

привабливість, естетичну фігуру, гарну ходу, граціозну поставу – все те, про що мріє більшість дівчат старшого шкільного віку.

На початку експерименту шляхом опитування старшокласниць (53 респонденти) нами було виявлено їх ставлення до шкільних уроків фізкультури традиційного змісту. Було отримано наступні відповіді: лише 14% дівчат позитивно ставилися до традиційного уроку фізкультури, а кількість тих, які ставилися негативно була втричі більшою (57%). Не визначене ставлення мали 29% опитаних.

Найголовнішою причиною незадоволення уроками фізичної культури школярки називали одноманітність (37,2%). Вони називали зміст уроків не цікавим для себе (29,3%), а причиною - відсутність видів рухової активності, які їм подобаються (33,5%).

Таким чином, результати опитування засвідчили про доцільність впровадження уроків фізичної культури нового змісту, які могли би формувати позитивне ставлення до них більшості дівчат.

Нами було скорочено класичну шейпінг-програму (розрахована на 55 хвилин) до 38 хвилин, щоб було можливо використовувати її на шкільному уроці. Шейпінг-програма включала розминку, 8 вправ і заминку. Кожна вправа тривала 4 хвилини. Кількість повторів кожної вправи зберігалася традиційною для шейпінгу (до 50-ти), так само як і наявність трьох інструкторів на відеозапису, які демонстрували варіанти вправ різної складності та інтенсивності, що давало змогу індивідуального підходу до навантаження, з огляду на рівень фізичного стану дівчат [5].

Метою дослідження було підвищення ефективності уроків фізичної культури в загальноосвітній школі шляхом застосуванням шейпінг-технологій.

Методи дослідження: аналіз і узагальнення науково-методичної літератури; педагогічний експеримент; методи математичної статистики.

Завдання дослідження: запровадити шейпінг-технології на шкільних уроках фізкультури у старших класах; дослідити динаміку антропометричних показників дівчат-старшокласниць під впливом уроків шейпінгу; довести доцільність застосування шейпінг-технологій на уроках фізичної культури в школі.

Результати досліджень. Модифіковану шейпінг-програму нами було запроваджено в окремі школи м. Львова. Упродовж п'яти місяців за нею займалися 59 дівчат-старшокласниць, які склали експериментальну групу.

Програма шкільного шейпінг-уроку була розроблена на основі програм Міжнародної федерації шейпінгу "шейпінг-класик" та "шейпінг-юні", записана на відео касету, мала сучасний музичний супровід, складалася із вступної, основної та заключної частин. До початку експерименту і по його завершенню проводилося тестування школярок.

Антропометричні тестування враховували обхватні розміри різних частин тіла дівчат та виміри 12 шкіро-жирових складок у різних ділянках тіла за допомогою коліпера.

Комп'ютерне опрацювання результатів антропометричних тестувань за спеціальною програмою дозволило нам визначити компоненти маси тіла: кількість

жиру в організмі, підшкірного жиру та безжирової маси. Результати антропометрії порівнювалися до і після педагогічного експерименту (ПЕ).

Результати вимірювань дівчат-старшокласниць, які брали участь у дослідженнях до експерименту були однорідними ($V < 15\%$) за показниками довжини ($V = 3,7\%$) та за показниками обхвату грудної клітки (ОГК) ($V = 7,7\%$). Лише за показниками маси тіла зафіксована деяка неоднорідність результатів ($V = 15,0\%$).

Після ПЕ результати стали однорідними за усіма трьома показниками фізичного розвитку: маси ($V = 13,9\%$), довжини тіла ($V = 3,7\%$) і ОГК ($V = 7,4\%$).

Показник маси тіла виявився більш лабільним, ніж показник довжини тіла. При аналізі результатів до і після експерименту спостерігалось зниження ваги в середньому на 0,99 кг. Порівняння ОГК показало практично незначне зменшення цього показника на 0,57 см, не виявлено статистично вірогідних змін ($p > 0,05$).

Отже, можна зробити висновок, що за п'ять місяців систематичних уроків за модифікованою шейпінг-програмою більш виражені зміни відбулися лише у показниках маси тіла дівчат-старшокласниць.

Окрім вищезазначених показників в антропометричних тестуваннях визначалися обхватні розміри різних частин тіла учениць. У результаті дослідження встановлено значний розкид результатів у варіаційному ряді (від 5,9% до 11,6%).

На початку експерименту однорідність результатів ($V < 15\%$) в обхватах тіла була зафіксована в області шиї ($V = 5,9\%$), плеча ($V = 11,5\%$), грудей зверху ($V = 7,3\%$), сідниць ($V = 7,1\%$), стегна ($V = 9,8\%$) і гомілки ($V = 7,8\%$).

Після експерименту результати зберегли однорідність обхватів в усіх частинах тіла і розкид у варіаційному ряді становив від 5,06% до 11,1%. При порівнянні обвідних розмірів тіла до і після експерименту виявлено незначні зміни ($p < 0,05$), а саме – в середньому зменшилися обхвати в області: плеча – на 0,25 см; грудей зверху – на 0,65 см; талії – на 1,24 см; сідниць – на 1,17 см; гомілки – на 0,48 см.

Комп'ютерна обробка результатів антропометричних тестувань за спеціальною програмою дозволила нам визначити компоненти маси тіла: кількість жиру в організмі, підшкірного жиру та безжирової маси.

Показник загальної кількості жиру в організмі дівчат-старшокласниць до експерименту складав у середньому 19,86 кг. За час проведення дослідження кількість жиру знизилася на 2,18 кг і становила вже 17,68 кг. Як відомо, загальна кількість жиру в організмі складається з внутрішнього жиру і підшкірного. Комп'ютерна обробка результатів дозволила також отримати показники підшкірного жиру. Так, на початок проведеного нами експерименту кількість підшкірного жиру в середньому складала 11,89 кг від загальної кількості жиру в організмі. За рік його кількість знизилась на 1,6 кг і в середньому складала 10,29 кг від загальної кількості жиру. Тобто, наші спостереження виявили помітні зменшення кількості жиру в організмі дівчат в процесі занять шейпінгом.

На основі відхилень показників підшкірних жировідкладень від шейпінг – моделі, комп'ютер визначав шейпінг-клас фігури. Їх існує п'ять, де перший – найвищий, а п'ятий – найнижчий. Перший і другий шейпінг-класи – це фігура

шейпінг-моделі, яка оцінюється візуально на шейпінг-конкурсах. Третій, четвертий і п'ятий шейпінг-класи визначає комп'ютер. Аналіз результатів дослідження показав зміни шейпінг-класу фігури дівчат-старшокласниць за час педагогічного експерименту.

На його початку у 23,7% дівчат був п'ятий шейпінг-клас фігури, тобто найнижчий, у 40,6% дівчат – четвертий шейпінг-клас, а у решти старшокласниць третій шейпінг-клас фігури, тобто найвищий – 35,7%.

Після експерименту відбулися значні зміни. Перш за все, кількість старшокласниць із найнижчим шейпінг-класом фігури зменшилася до 15,2%. У 38,9% школярок було виявлено четвертий шейпінг-клас і у 45,9% дівчат шейпінг-клас підвищився до третього.

Висновки: Результати нашого дослідження підтвердили припущення про те, що запровадження шейпінг-технологій на шкільних уроках фізкультури у старших класах є можливим і доцільним.

Результатами систематичних занять шейпінгом є: позитивні зміни у показниках маси тіла школярок (зниження ваги в середньому на 0,99 кг); зменшення кількості жиру в організмі (в середньому на 2,18 кг); зростання шейпінг-класу фігури (в середньому на 10,2%). Заняття шейпінгом значно покращили тілобудову, пропорції, а це має суттєве значення для дівчат старшого шкільного віку.

Отримані результати підтверджують доцільність застосування шейпінг-технологій на уроках фізичної культури в школі.

Таким чином, можна стверджувати, що запропонована програма шейпінг-тренування є ефективною, відповідає вимогам школи і може бути рекомендована для широкого застосування на шкільних уроках для старшокласниць.

Література:

1. Дубогай О.Д. Інтеграція пізнавальної і рухової діяльності в системі навчання і виховання школярів. – К.: Оріони, 2001. – 152 с .
2. Теория и методика физического воспитания: учебник для высших учебных заведений физического воспитания и спорта / Под ред. Т.Ю. Круцевич. – Т.2. – К.: Олимпийская литература, 2003. – 392 с.
3. Ротерс Т. Результати музично-ритмічного розвитку школярів у процесі фізичного виховання // Спортивний вісник. – Придніпров'я, 2006. – № 2. – С. 58-60.
4. Прохорцев И. В., Пшендин А. И., Серегеева Е. В. Шейпинг-питание. – СПб. : [б. и.], 1996. – 72 с.
5. Жданова О. М., Шевців У. С. Особливості застосування модифікованої шейпінг-програми для старшокласниць на шкільних уроках фізичної культури // Здоровий спосіб життя : зб. наук. ст. – Л., 2006. – С. 17-1.

*Osadtsiv Taras, Lviv State University of Physical Culture Gymnastics Department,
Sosina Valentina, Lviv State University of Physical Culture,
An Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Choreography Department*

Integrated control of young dancers' technical indices and physical fitness at the preliminary basic training stage

Abstract: The article deals with the issue of integrated control of young dancers' (aged 7 – 9) technical indices and physical fitness at the preliminary basic training stage. We have defined the structure of dancers' technique and physical fitness, worked out and tested the effectiveness of the integrated control of young dancers' technical indices and physical fitness at the preliminary basic training stage.

Keywords: dancesport, technical, physical, fitness, control, stage, preliminary, basic, training.

*Осадців Тарас, Львівський державний університет фізичної культури, кафедра гімнастики,
Сосіна Валентина, Львівський державний університет фізичної культури, Доцент, кандидат педагогічних наук, кафедра хореографії*

Комплексний контроль технічної та фізичної підготовленості юних танцюристів на етапі попередньої базової підготовки

Анотація. В статті розглядається проблема комплексного контролю спортивної підготовленості дітей 7 – 9 років, які займаються спортивними танцями. Визначено структуру технічної та фізичної підготовленості, розроблено і експериментально підтверджено ефективність системи комплексного контролю технічної та фізичної підготовленості юних танцюристів на етапі попередньої базової підготовки.

Ключові слова: спортивні танці, технічна, фізична, підготовленість, контроль, етап, попередня, базова, підготовка.

Постановка проблеми. Одним із шляхів якісного удосконалення навчально-тренувального процесу є впровадження науково обґрунтованої системи комплексного контролю, який вважається основою управління тренувальним процесом [3, 4]. Метою контролю є оптимізація процесу підготовки і змагальної

діяльності спортсменів на основі об'єктивної оцінки різних сторін їхньої підготовленості і функціональних можливостей найважливіших систем організму. Незважаючи на досягнення спортивної педагогіки у вдосконаленні методики тренування юних спортсменів, питання комплексного контролю на заняттях із спортивних танців не знайшли відповідного вирішення. Особливого значення система контролю набуває на етапі попередньої базової підготовки, оскільки в цей період юні спортсмени починають активну змагальну діяльність, у них формується базова техніка виконання танцювальних фігур, інтенсивно розвиваються основні фізичні і рухові якості [1]. Разом з тим, аналіз науково-методичної літератури зі спортивних танців свідчить, що проблема комплексного контролю у цьому виді спорту лишається поза межами уваги фахівців, а окремі роботи носять фрагментарний характер.

Аналіз остатніх досліджень по темі. У результаті теоретичного аналізу та узагальнення науково-методичної літератури виявлено, що складна структура стану спортивної підготовленості та значна кількість різних факторів, що впливають на спортивний результат, обумовлюють доцільність використання комплексного підходу для її оцінювання [3, 4]. Змагальна діяльність у спортивних танцях характеризується високою психоемоційною напругою, яка поєднується з інтенсивним змагальним навантаженням, для якого характерно не тільки підтримання високого темпу рухів, але й збереження точності виконання рухових взаємодій як у індивідуальній роботі, так і під час взаємодії з партнером [2]. Висока напруга в процесі змагальної діяльності викликає втому, що призводить до зниження ефективності складно координаційних дій, внаслідок чого спортивний результат погіршується. Це підтверджує думку низки авторів про те, що спортивна діяльність у спортивних танцях вимагає високого рівня розвитку психомоторних якостей та координаційної витривалості [2]. Крім техніки виконання танцювальних фігур, неабияке значення має артистичність, музикальність, ритмічність, емоційність виконання танців. Для якісного оволодіння цілим арсеналом рухових вмінь і навичок, розвитку фізичних якостей, засвоєння вимог кожного з видів підготовки тренер-викладач зі спортивних танців повинен контролювати стан і динаміку спортивної підготовленості своїх учнів [1, 2]. Зважаючи на багатоплановість процесу підготовки у спортивних танцях, обумовленою особливістю спортивної діяльності, система контролю повинна відображати усі основні її складові.

У зв'язку з вищевикладеним в роботі була окреслена **мета** – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка системи комплексного контролю технічної та фізичної підготовленості дітей 7 – 9 років, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки.

Методи і організація досліджень. В дослідженні були використані такі методи: теоретичний аналіз і узагальнення, соціологічні методи, педагогічне спостереження і тестування, метод експертних оцінок, педагогічний експеримент, методи математичної статистики. У дослідженні брали участь 46 тренерів України зі спортивних танців (стаж роботи від 2 до 32 років). У педагогічному експерименті взяли участь 40 дітей 7 – 9 років, які займались в школі спортивного танцю «Фламінго» (м. Львів, Україна).

Результати досліджень. На основі проведеного анкетування провідних фахівців зі спортивних танців виявлено, з одного боку, відсутність єдиного підходу до проблеми комплексного контролю спортивної підготовленості танцюристів 7 – 9 років, з другого – зацікавлення його вдосконаленням і уніфікацією. В результаті опитування встановлено, що в системі інтегральної підготовки юних танцюристів на етапі попередньої базової підготовки найбільш значущими є технічна (36,0%) та фізична (32,0%) види підготовки, психологічна (22,0%) і тактична (10,0%) підготовки на даному етапі не мають суттєвого впливу на змагальний результат юних спортсменів.

Аналіз показників функціонального стану серцево-судинної системи у дітей 7 – 9 років свідчить, що після виконання танців європейської програми ЧСС в середньому збільшуються на 36,4% – 70,5%, після виконання латиноамериканських танців – на 42,0% – 81,8% порівняно зі станом спокою. Працездатність дітей 7 – 9 років, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки, знаходиться на середньому рівні.

Аналіз експертних оцінок технічної підготовленості юних танцюристів у європейській програмі показав, що найвищі оцінки були отримані за критеріями: «музикальність» ($3,7 \pm 0,3$ бали) та «ритмічність» ($3,6 \pm 0,2$ бали). Близькими до середніх показників були оцінки критерію «баланс» – $3,3 \pm 0,5$ бали. Найнижчі оцінки були отримані за «техніку» ($2,9 \pm 0,6$ бали) і «динаміку танцю» ($2,7 \pm 0,7$ бали). Аналогічна картина спостерігалася під час виконання танців латиноамериканської програми, а усі критерії, які були оцінені експертами, незалежно від танцю знаходились на недостатньому рівні.

Згідно результатів оцінки фізичної підготовленості дітей 7 – 9 років, які займаються спортивними танцями, було виявлено, що показники рухливості хребетного стовпа при згинанні, силової витривалості м'язів плечового поясу, статичної силової витривалості м'язів спини і відчуття ритму знаходяться на задовільному рівні. Разом з тим, показники рухливості хребетного стовпа при розгинанні, пасивної рухливості кульшових суглобів, силової витривалості м'язів черевного пресу, статичної рівноваги, здібності до орієнтування в просторі та динамічної рівноваги, а також вестибулярної стійкості – розвинені недостатньо і вимагають покращення. Показники рівня розвитку більшості якостей, які досліджувались у констатуючому експерименті, мали значну між групову розбіжність ($V=32,0\% - 56,3\%$), що свідчить про відсутність спеціальних методик, а також цілеспрямованого розвитку і систематичного контролю за фізичною підготовленістю танцюристів 7 – 9 років. У зв'язку з тим, що діти цього віку не мають ще достатньої кількості змагань, які дають можливість контролювати стан і динаміку їх майстерності, можна припустити, що систематичний контроль і оцінка показників технічної та фізичної підготовленості танцюристів на етапі попередньої базової підготовки в процесі навчально-тренувальних або контрольних занять, дозволить не тільки вносити необхідні корективи у процес їх підготовки, але й суттєво підвищити її ефективність.

На основі кореляційного аналізу були встановлені різні типи взаємозв'язків між технічною майстерністю та рівнем розвитку фізичних якостей. Сильний статистичний взаємозв'язок встановлено з показниками: пасивної рухливості кульшових суглобів ($r=0,73$; $p<0,05$), рухливості хребетного стовпа при розгинанні ($r=0,72$; $p<0,05$), здібності до орієнтування в просторі та динамічної рівноваги ($r=0,73$; $p<0,05$), а також вестибулярної стійкості ($r=0,75$; $p<0,05$); середні статистичні взаємозв'язки встановлено з показниками: силової витривалості м'язів черевного пресу ($r=0,52$; $p<0,05$), статичної силової витривалості м'язів спини ($r=0,55$; $p<0,05$), силової витривалості м'язів плечового поясу ($r=0,61$; $p<0,05$), а також статичної рівноваги ($r=0,64$; $p<0,05$); слабкий статистичний взаємозв'язок виявлено з показником рухливості суглобів хребта при згинанні ($r=0,34$; $p<0,05$).

В результаті факторного аналізу показників спортивної підготовленості юних танцюристів, були отримані дані, які дозволили визначити найбільш значущі фактори, що впливають на рівень майстерності юних спортсменів-танцюристів. За результатами проведеного факторного аналізу було виділено п'ять факторів, вклад яких у загальну варіацію становив 81,0%. Встановлено, що у факторі 1 (40,0% вибірки) найбільшу «вагу» мають показники технічної майстерності, такі як музикальність, ритмічність, баланс, техніка і динаміка танцю. У факторі 2 (16,0%) сильний статистичний взаємозв'язок притаманний антропометричним показникам танцюристів (довжина і маса тіла). Фактор 3 (11,0%) з найбільш значущим вкладом містив показник рухливості у суглобах хребетного стовпа при розгинанні. У факторі 4 (8,0%) та факторі 5 (6,0%) сильних статистичних взаємозв'язків виявлено не було. За результатами факторного аналізу показників спортивної підготовленості танцюристів особливого значення набуває оцінка і контроль таких фізичних якостей, як: статична рівновага, здібність до орієнтування в просторі та динамічна рівновага, вестибулярна стійкість, силова витривалість м'язів черевного пресу, м'язів плечового поясу, статична силова витривалість м'язів спини, а також рухливість в суглобах хребетного стовпа при розгинанні та пасивна рухливість кульшових суглобів. В результаті оцінки показників технічної та фізичної підготовленості танцюристів, були отримані дані, які дозволили розробити систему їх оцінки за п'ятибальною шкалою. Було визначено, що середні показники технічної підготовленості становили: музикальності $3,7\pm 0,4$ бали; ритмічності – $3,6\pm 0,4$ бали; балансу – $3,4\pm 0,5$ бали; техніки – $3,0\pm 0,6$ бали; динаміки танцю – $2,8\pm 0,7$ бали. В результаті аналізу отриманих даних було встановлено, що відсутність систематичного контролю за динамікою показників, так само як і інформації про їхній стан не дозволяє цілеспрямовано вдосконалювати технічну підготовленість юних танцюристів на етапі попередньої базової підготовки. Середні показники розвитку фізичних якостей згідно розробленої системи оцінки становили: пасивної рухливості кульшових суглобів – $19,6\pm 5,6$ см; рухливості суглобів хребетного стовпа при розгинанні – $71,7\pm 9,5$ см; силової витривалості м'язів плечового поясу – $19,4\pm 6,2$ с; силової витривалості м'язів черевного пресу –

2,8±1,2 рази; статичної силової витривалості м'язів спини 25,5±8,8 с; статичної рівноваги – 15,2±5,6 с; здібності до орієнтування в просторі та динамічної рівноваги – 27,5±6,5 см; вестибулярної стійкості – 41,0±16,0 с. Рівень розвитку показників фізичної підготовленості дітей 7 – 9 років, які займаються спортивними танцями, мав значну між групову розбіжність ($V =$ від 13,2% до 42,9%), що свідчить про відсутність цілеспрямованої роботи, яка передбачає розвиток фізичних якостей, а також контроль за їх рівнем.

В результаті проведення педагогічного експерименту, сутність якого полягала у систематичному контролі та цілеспрямованому впливі на недостатньо розвинуті показники технічної та фізичної підготовленості, були отримані дані, які підтверджують ефективність системи комплексного контролю спортивної підготовленості юних танцюристів. Навчально-тренувальний процес, в який був впроваджений комплексний контроль, сприяв достовірно ($p < 0,05$) більш вираженому зростанню рівня технічної підготовленості (11,0% – 15,0%) і фізичної підготовленості (25,0% – 30,0%) танцюристів експериментальної групи (ЕГ). Разом з поліпшенням показників технічної та фізичної підготовленості у дітей ЕГ відбулося зниження їх варіативності (в середньому на 15,0% – 18,0%), що свідчить про ефективність систематичного контролю з наступною корекцією недостатньо розвинених показників технічної і фізичної підготовленості згідно розроблених шкал оцінювання. В результаті впровадження у навчально-тренувальний процес системи комплексного контролю, показники технічної підготовленості у юних танцюристів ЕГ та контрольної групи (КГ) зросли відповідно: музикальність – від 4,0% до 19,9% ($p < 0,01$) і від 3,0% до 11,7% ($p < 0,05$); ритмічність – від 5,3% до 19,3% ($p < 0,01$) і від 3,7% до 10,0% ($p < 0,01$); баланс – від 10,2% до 18,5% ($p < 0,001$) і від 5,0% до 10,3% ($p < 0,01$); техніка виконання танців – від 25,2% до 37,0% ($p < 0,001$) і від 11,0% до 22,0% ($p < 0,001$); динаміка танцю – від 31,3% до 44,7% ($p < 0,001$) і від 13,4% до 25,8% ($p < 0,001$). За середньо груповими оцінками експертів по кожному танцю результат танцюристів ЕГ і КГ зріс відповідно: ($p < 0,05$ – $p < 0,001$): повільний вальс – на 25,0% і на 10,0%; танго – на 32,0% і на 16,0%; віденський вальс – на 30,9% і на 13,7%; квікстеп – на 32,8% і на 14,9%; самба – на 33,9% і на 16,0%; ча-ча-ча – на 25,3% і на 10,9%; румба – на 29,2% і на 12,5%; джайв – на 24,5% і на 12,1%.

Ефективність розробленої системи контролю фізичної підготовленості танцюристів 7 – 9 років з наступною корекцією недостатньо розвинених фізичних якостей підтверджена достовірно вищим зростанням показників юних танцюристів ЕГ ($p < 0,05$ – $p < 0,001$). Після завершення педагогічного експерименту показники фізичної підготовленості дітей ЕГ достовірно поліпшились у порівнянні з показниками спортсменів КГ відповідно: пасивна рухливість кульшових суглобів на 56,9% і на 14,3%; рухливість суглобів хребта при розгинанні на 15,2% і на 2,3%; силова витривалість м'язів плечового поясу на 36,1% і на 6,7%; силова витривалість м'язів черевного пресу на 39,3% і на 10,7%; статична силова

витривалість м'язів спини на 46,1% і на 18,8; статична рівновага на 37,7% і на 14,5%; здібність до орієнтування в просторі та динамічна рівновага на 43,9% і на 9,1%; вестибулярна стійкість на 45,1% і на 14,8%.

Висновки. Розробка і впровадження у навчально-тренувальний процес дітей 7 – 9 років, які займаються спортивними танцями на етапі попередньої базової підготовки, системи контролю технічної та фізичної підготовленості дозволила достовірно підвищити його ефективність.

Список літератури:

1. Калужна О.М. Взаємозв'язки фізичного розвитку та фізичної підготовленості 10 – 13-річних спортсменів, які займаються танцювальним спортом / О.М. Калужна // Фізична активність, здоров'я і спорт. – 2011. – 2. – С. 41 – 49.
2. Ли Бо Повышение специальной подготовленности на основании аэробных возможностей в спортивных танцах : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : [спец.] 24.00.01 «Олімпійський і професійний спорт» / Лі Бо ; Нац. ун-т фіз. виховання і спорту України . – К., 2011. – 25 с.
3. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения : учеб. для студ. высш. учеб. заведений физ. воспитания и спорта / В. Н. Платонов – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с. – ISBN 966-7133-64-8.
4. Сергієнко Л.П. Технології наукових досліджень у фізичній культурі: підручник для студентів вищих навчальних закладів: у 2 кн. Кн.1 / Л.П. Сергієнко. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. – 496 с.

Australian Journal of Scientific Research

No.2. (6), July-December, 2014

VOLUME III

