

ISSN 2308-4804

SCIENCE AND WORLD

International scientific journal

№ 10 (26), 2015, Vol. II

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

The journal is founded in 2013 (September)

Volgograd, 2015

UDC 80+371+159.9+61+93:902+32+7.06
LBC 72

SCIENCE AND WORLD

International scientific journal, № 10 (26), 2015, Vol. II

The journal is founded in 2013 (September)
ISSN 2308-4804

The journal is issued 12 times a year

The journal is registered by Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Registration Certificate: III № ФС 77 – 53534, 04 April 2013

Impact factor of the journal «Science and world» – 0.325 (Global Impact Factor 2013, Australia)

EDITORIAL STAFF:

Head editor: Musienko Sergey Aleksandrovich

Executive editor: Manotskova Nadezhda Vasilyevna

Lukienko Leonid Viktorovich, Doctor of Technical Science

Musienko Alexander Vasilyevich, Candidate of Juridical Sciences

Borovik Vitaly Vitalyevich, Candidate of Technical Sciences

Dmitrieva Elizaveta Igorevna, Candidate of Philological Sciences

Valouev Anton Vadimovich, Candidate of Historical Sciences

Kislyakov Valery Aleksandrovich, Doctor of Medical Sciences

Rzaeva Aliye Bayram, Candidate of Chemistry

Authors have responsibility for credibility of information set out in the articles.
Editorial opinion can be out of phase with opinion of the authors.

Address: Russia, Volgograd, Angarskaya St., 17 «G»

E-mail: info@scienceph.ru

Website: www.scienceph.ru

Founder and publisher: Publishing House «Scientific survey»

УДК 80+371+159.9+61+93:902+32+7.06
ББК 72

НАУКА И МИР

Международный научный журнал, № 10 (26), 2015, Том 2

Журнал основан в 2013 г. (сентябрь)
ISSN 2308-4804

Журнал выходит 12 раз в год

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77 – 53534 от 04 апреля 2013 г.**

Импакт-фактор журнала «Наука и Мир» – 0.325 (Global Impact Factor 2013, Австралия)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович

Ответственный редактор: Маноцкова Надежда Васильевна

Лукиенко Леонид Викторович, доктор технических наук

Мусиенко Александр Васильевич, кандидат юридических наук

Боровик Виталий Витальевич, кандидат технических наук

Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук

Валуев Антон Вадимович, кандидат исторических наук

Кисляков Валерий Александрович, доктор медицинских наук

Рзаева Алия Байрам, кандидат химических наук

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

Адрес редакции: Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»

E-mail: info@scienceph.ru

www.scienceph.ru

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

CONTENTS

Philological sciences

Abdurakhmanova R.K.
HERMENEUTICAL AND PRAGMALINGUISTIC CATEGORY OF THE DEIXIS 10

Alekberova I.E., Suvirova A.Yu.
ON THE ISSUE OF INTERNATIONAL STATUS OF LATIN 13

Israilova N.H.
LINGUISTIC BORROWINGS AS MEANS
OF VOCABULARY EXPANSION DUE TO GLOBALIZATION 15

Israilova N.H.
LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF LOANWORDS IN THE UZBEK LANGUAGE 18

Kazieva D.A.
THE PHENOMENON OF MEDIA DISCOURSE
IN COMMUNICATIVE ASPECT OF POSTMODERNISM 21

Tkachenko Yu.V.
PREFIXAL-POSTAFFIXAL CHARACTERISTIC TONES
AS GRADATION EXPRESSION MEANS IN UKRAINIAN VERBS 25

Tukhtasunov O.
ON THE ORIGIN AND MEANING OF WORD “RUS” 30

Pedagogical sciences

Alenchenkova A.V.
THE OPPORTUNITIES OF USAGE THE PROBLEM-MODULAR
TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION
CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FURTHER VOCATIONAL EDUCATION 32

Alenchenkova A.V.
THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE APPROACH
IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION CULTURE
OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FURTHER VOCATIONAL EDUCATION 35

Akhmedova N.Sh.
FOREIGN LANGUAGE TEACHING BASED ON NEUROPEDAGOGY
PRINCIPLES AS A FACTOR OF INTENSIFICATION IN PRIMARY SCHOOL 37

Bobrova L.V.
THE ISSUES OF CREATION OF EDUCATIONAL
INFORMATION SYSTEM OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS 40

Boltykov O.V.
THE IDEAS OF CIVIL EDUCATION OF YOUTH
IN TERMS OF PEDAGOGIC HERITAGE OF A.S. MAKARENKO 42

Vladimirov S.V., Belyaev I.S., Dorokhin A.Yu.
PSYCHOLOGIC TRAINING DEVELOPMENT OF MILITARY STUDENTS
AND ATTENDEES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERIOR MINISTRY OF RUSSIA 45

Vydrenkova A.A.
PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FEATURES
OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS 47

<i>Gagaev A.A., Gagaev P.A.</i> ON PEDAGOGY OF SPECIES EXCLUSIVENESS AND PEDAGOGY OF SPECIES HUMILITY	51
<i>Dosmanova G.I.</i> COMMUNICATIVE ASPECT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS AT THE RUSSIAN LESSONS	57
<i>Kucher T.P., Korchevsky V.E.</i> DEVELOPMENT OF THE FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY OF PUPILS BY TRAINING OF SUBJECT TASKS SOLUTION BY MEANS OF POLYTYPIC MULTILEVEL TASKS	59
<i>Laskina E.E.</i> DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION	62
<i>Nikolaeva N.I.</i> PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS AN INDICATOR OF READINESS OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL MOBILITY	64
<i>Petrova S.O.</i> APPLICATION OF THE SOFTWARE PACKAGE “STATISTICA” FOR LONG-TERM FORECASTING OF THE DYNAMICS OF THE MODERN EDUCATION DEVELOPMENT	67
<i>Pechnikova E.N.</i> THE NEW FORMS AND METHODS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN TERMS OF WEB-PROJECTS, WEB-QUESTS IN FURTHER VOCATIONAL EDUCATION	69
<i>Sarżala D., Piestrzyński W.</i> THE IMPORTANCE OF FAMILY AND SCHOOL COOPERATION IN TACKLING DYSFUNCTIONAL BEHAVIOR AMONG YOUNG PEOPLE	71
<i>Seilova Z.T., Abdybaeva G.Z., Baushenova A.K.</i> ONLINE LEARNING AS ONE OF THE LEADING STRATEGIES OF EDUCATION DEVELOPMENT	75
<i>Smirnova N.A.</i> THE COMPARATIVE ANALYSIS OF E-LEARNING MODELS	77
<i>Smirnova S.S.</i> ASSESSMENT OF EDUCATION RESULTS ON ORCHESTRAL CONDUCTING	79
<i>Turkatso O.M., Turkatso M.V.</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION CONDITIONS OF PERCEPTIVE FUNCTION OF COMMUNICATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: BASED ON THE MATERIAL OF WORK OF RUSSIAN PROFESSOR IN CHINESE UNIVERSITY	83
<i>Umurzakova D.I., Sulaymanova G.N.</i> INDEPENDENT RESEARCH AS AN INTEGRAL PART OF PROJECT-BASED LEARNING AND A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS’ CRITICAL THINKING	87
<i>Fedorov R.Yu.</i> ON THE EFFICIENCY OF DIFFERENT VARIANTS OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE STRUCTURE OF RATING SYSTEM	89
<i>Khvalebo G.V.</i> STEP-AEROBICS AT PHYSICAL TRAINING LESSONS	94

Psychological sciences

<i>Rasulova F.F.</i> PSYCHOCORRECTIVE WORK OF PSYCHOLOGIST WITH AN AGGRESSIVE CHILD.....	97
<i>Semakova E.V.</i> PSYCHOVEGETATIVE CHARACTERISTICS OF ATTENTION DEFICIT WITH HYPERACTIVITY DISORDER	102
<i>Strelkov V.I., Safoshin A.V., Barankin S.Yu.</i> PHILOSOPHY, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF WILLPOWER: INNOVATIVE APPROACH	104

Medical sciences

<i>Zhaksylykova A.K., Almabaev Y.A., Idrisov A.A., Aitenova N.D., Abildaev D.A., Tkachenko N.L., Semzhanova Zh.A.</i> THE CHANGES OF HEMOMICROCIRCULATORY BED OF THE STOMACH WALL AT ACUTE EXTRAHEPATIC PORTAL HYPERTENSION.....	110
<i>Povoroznyuk V.V., Dzerovich N.I.</i> THE DEPENDENCE OF MUSCULOSKELETAL TISSUE STATE AND CHONDROTROPIC HORMONE LEVEL AT ELDERLY WOMEN	113
<i>Stankevich S.K., Rubakhov A.M., Kolomiets S.I., Pogozhaya M.V.</i> ENDOSCOPIC SURGERY OF THE BASAL LIQUORRHEA.....	118

Historical sciences and archeology

<i>Bystrenko V.I.</i> RUSSIA AND EUROPE IN TERMS OF STABLE STEREOTYPES INFLUENCING INTERNATIONAL RELATIONS	121
<i>Devyatkin G.T.</i> THE INFLUENCE OF SOCIAL ANXIETY ON THE PROCESS OF POPULATION ADJUSTMENT TO MARKET CONDITIONS	124
<i>Stachowska D.A.</i> THE IMPORTANCE OF RECEIVING COMMUNION FOR SPIRITUAL CULTURE OF CHRISTIAN NEOPHYTES IN KARACHAY-CHERKESS REPUBLIC	127

Political sciences

<i>Magomedova M.A.</i> THE REASONS AND NATURE OF EXTREMISM OF YOUTH IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN.....	130
<i>Rudenok V.P., Balakirev V.V.</i> MIGRATION DISASTER OR FUTURE CHALLENGE FOR RUSSIA.....	132
<i>Hashemi Said Papi</i> CONCEPT TRANSFORMATION OF "THE CLASH OF CIVILIZATIONS" BY S. HUNTINGTON: BETWEEN UNCERTAINTY AND NEED FOR DIALOGUE AND CLASH	135

Study of art

<i>Dashieva L.D.</i> PITCH MODAL CHARACTER OF DRINKING SONGS OF WESTERN BURYATS	137
--	-----

СОДЕРЖАНИЕ

Филологические науки

<i>Абдурахманова Р.К.</i> ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ И ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИИ ДЕЙКСИСА.....	10
<i>Алекберова И.Э., Сувирова А.Ю.</i> К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОМ СТАТУСЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА	13
<i>Исраилова Н.Х.</i> ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ ДРУГИХ ЯЗЫКОВ КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	15
<i>Исраилова Н.Х.</i> ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ	18
<i>Казиева Д.А.</i> ФЕНОМЕН МЕДИАДИСКУРСА В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА	21
<i>Ткаченко Ю.В.</i> ПРЕФИКСАЛЬНО-ПОСТФИКСАЛЬНЫЕ ФОРМАНТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ГРАДУАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ	25
<i>Тухтасунов О.</i> О ПРОИСХОЖДЕНИИ И ЗНАЧЕНИИ СЛОВА «РУС»	30

Педагогические науки

<i>Аленченкова А.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	32
<i>Аленченкова А.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ХОДЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	35
<i>Ахмедова Н.Ш.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	37
<i>Боброва Л.В.</i> ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА	40
<i>Болтыков О.В.</i> ИДЕИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО	42
<i>Владимиров С.В., Беляев И.С., Дорохин А.Ю.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ.....	45
<i>Выдренкова А.А.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	47

<i>Гагаев А.А., Гагаев П.А.</i> О ПЕДАГОГИКЕ ВИДОВОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИКЕ ВИДОВОЙ СМЕРНОСТИ.....	51
<i>Досманова Г.И.</i> КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	57
<i>Кучер Т.П., Корчевский В.Е.</i> РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ МНОГОТИПНЫХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ	59
<i>Ласкина Е.Е.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	62
<i>Николаева Н.И.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ.....	64
<i>Петрова С.О.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММНОГО ПАКЕТА “STATISTICA” ДЛЯ ДОЛГОСРОЧНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	67
<i>Печникова Е.Н.</i> НОВЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ВЕБ-ПРОЕКТОВ, ВЕБ-КВЕСТОВ В ДПО	69
<i>Сажала Д., Пестиньски В.</i> ВАЖНОСТЬ СОТРУДНИЧЕСТВА В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ В РЕШЕНИИ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ	71
<i>Сейлова З.Т., Абдыбаева Г.З., Баушенова А.К.</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	75
<i>Смирнова Н.А.</i> СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ	77
<i>Смирнова С.С.</i> ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОРКЕСТРОВОЕ ДИРИЖИРОВАНИЕ».....	79
<i>Туркаço О.М., Туркаço М.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЗ РОССИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ КИТАЯ	83
<i>Умурзакова Д.И., Сулайманова Г.Н.</i> НЕЗАВИСИМЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЕКТА НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ И ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ	87
<i>Федоров Р.Ю.</i> ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗНЫХ ВАРИАНТОВ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В СТРУКТУРЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ.....	89
<i>Хвалебо Г.В.</i> СТЕП-АЭРОБИКА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	94
Психологические науки	
<i>Расулова Ф.Ф.</i> ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С АГРЕССИВНЫМ РЕБЁНКОМ.....	97

Семакова Е.В.
 ПСИХОВЕГЕТАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
 СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ 102

Стрелков В.И., Сафошин А.В., Баранкин С.Ю.
 ФИЛОСОФИЯ, ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОЛИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД..... 104

Медицинские науки

*Жаксылыкова А.К., Алмабаев Б.А., Идрисов А.А.,
 Айтенова Н.Д., Абильдаев Д.А., Ткаченко Н.Л., Семжанова Ж.А.*
 ИЗМЕНЕНИЯ ГЕМОМИКРОЦИРКУЛЯТОРНОГО РУСЛА СТЕНКИ
 ЖЕЛУДКА ПРИ ОСТРОЙ ВНЕПЕЧЕНОЧНОЙ ПОРТАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ..... 110

Поворознюк В.В., Дзерович Н.И.
 СВЯЗЬ СОСТОЯНИЯ СКЕЛЕТНОЙ МЫШЕЧНОЙ ТКАНИ И УРОВНЯ
 СОМАТОТРОПНОГО ГОРМОНА У ЖЕНЩИН СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП..... 113

Станкевич С.К., Рубахов А.М., Коломиец С.И., Погожая М.В.
 ЭНДОСКОПИЧЕСКАЯ ХИРУРГИЯ БАЗАЛЬНОЙ ЛИКВОРЕИ..... 118

Исторические науки и археология

Быстренко В.И.
 РОССИЯ И ЕВРОПА – УСТОЙЧИВОСТЬ СТЕРЕОТИПОВ,
 ВЛИЯЮЩИХ НА МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ..... 121

Девяткин Г.Т.
 ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХА
 НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ К УСЛОВИЯМ РЫНКА..... 124

Стаховска Д.А.
 ВАЖНОСТЬ ОБРЯДА ПРИЧАЩЕНИЯ ДЛЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ
 ХРИСТИАН НЕОФИТОВ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ..... 127

Политология

Магомедова М.А.
 СУЩНОСТЬ, ПРИЧИНЫ ЭКСТРЕМИЗМА
 В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН 130

Руденок В.П., Балакирев В.В.
 МИГРАЦИОННАЯ КАТАСТРОФА ИЛИ ВЫЗОВ РОССИИ ИЗ БУДУЩЕГО 132

Хашеми Саид Пати
 ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ
 «СТОЛКНОВЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИЙ» С. ХАНТИНГТОНА:
 МЕЖДУ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ И НЕОБХОДИМОСТИ ДИАЛОГА И СТОЛКНОВЕНИЯ..... 135

Искусствоведение

Дашиева Л.Д.
 ЗВУКОВЫСОТНО-ЛАДОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАСТОЛЬНЫХ ПЕСЕН ЗАПАДНЫХ БУРЯТ..... 137

Philological sciences
Филологические науки

UDC 81

HERMENEUTICAL AND PRAGMALINGUISTIC CATEGORY OF THE DEIXIS

R.K. Abdurakhmanova, Senior Scientific Assistant, Degree-Seeking Applicant
Andizhan State University, Uzbekistan

***Abstract.** In this article, the analysis of hermeneutical and pragmalinguistic category of the deixis is presented. Analysis of communicative utterances clearly demonstrates not only the need to incorporate the specific characteristics of the persons involved in the communication, the time and place of their interaction as fundamental understanding of the importance of the interpretative communication bases itself. Therefore, in the framework of hermeneutical approach tokens fall under the above definition of deixis – they are in fact just meanings pointers built by communicants in the act of individual activities. It is not directly related to the speech situation. It is obvious that for a statement to make sense, it is necessary that someone said it about something. At the same time, all that can be said of a person invite by subjective as subjective phenomenological inherently man's relation to the world.*

***Keywords:** deixis, discourse, literature, paradigm, projection, text.*

For modern linguistics, treating language as a complex social phenomenon is characteristic of special interest to social issues. In this context, the theory of deixis, launched by ancient writers, continues to attract the attention of researchers.

Despite the variety of approaches to the study of deixis, it is obvious that it is a phenomenon of functional, as the basis of allocation categories deixis is a functional feature – an indication (as opposed naming) [5]. Thus, it is assumed that unlike the nominative words, select the object on a certain minimum of its own invariant features inherent to it, regardless of the speech situation, deictic exercise selection assistants on the grounds that they possess in relation to other objects present in the speech situation [1: 179-193]. Analysis of existing interpretations of deixis suggests, firstly, the tendency to go beyond a narrow understanding of this category and relate it to exclusively pronominal words, and secondly, about the growing interest to the philosophical part of the investigated phenomenon that amply demonstrated in the works carried out in the framework of communicative-pragmatic and functional-semantic trends in linguistics [1, 8, 9, 6, 10].

It should immediately make a reservation that kind of discourse and narrative deixis are different phenomena. It is important to dissolve the notion of discourse deixis, or text and narrative. The terms “discourse” and “text deixis” are often used synonymously, although discourse and text are not synonymous. Discourse deixis relates to marking and the correlation of parts of the text. Narrative deixis or deictic projection is associated with imaginary world, with artistic text [11]. If traditionally a deictic language elements are attributed to demonstrative and personal pronouns and pronominal adverbs, in modern linguistics the notion of deixis has increased significantly. Carrier’s deictic features can be lexical units and grammatical categories.

Deixis can be detected in terms of paradigmatic and syntagmatic aspect. Accordingly, depending on whether the designation is made in linguistic context or situation actually isolated speech deixis and anaphora. For the first time K. Buller has made the distinction of these two phenomena in his book “Theory of Language” [6]. Actually, deixis is focused on extralinguistic reality reflected in the content of the statements and implemented in the field of real guidance. Anaphora focuses on the internal organization of the text and realized in the field of contextual guidance, providing semantic coherence of discourse [7]. Anaphora is the ratio between the linguistic expressions (words and phrases), which consists in the fact that the meaning of one expression includes a reference to another, for example: The house was dark and silent, the fire there was not [9]. The difference from the anaphora deixis is also the fact that the most specialized deictic elements – I, you, here, now – cannot be employed anaphoric.

However, the boundary between deixis and anaphora itself is not clear. Explicit context for anaphora corresponds unspoken or implied in the context of deictic indication. Furthermore, in some cases, the same linguistic unit performs both the actual and anaphoric deictic function [9].

Deixis is a universal property of the language, but the views and ways of expressing in different languages deixis vary. The language is not always available system-organized means of expressing deictic meaning. Especially clearly, these linguistic differences manifested in the translation of expressions containing deictic elements. Thus, in the Uzbek language, there are six main forms of deictic space units: here – there, here – there, here – there, in which the

German verbs herein führen and herein führen, both translated into Uzbek with the help of verbs enter import. The direction of motion transmitted deictic elements him and her only becomes clear from the context. The phenomenon, when one language is not the equivalent of a linguistic unit of another language, called lacunae.

Appeal to the communicative situation can more accurately describe the meaning of deixis and features the use of a number of specific deictic elements, and thus a deeper insight into the deixis semantics.

The category of deixis, are actually sending of speaker and listener to the interpretation of the combined experience [5], on the basis of which can only be achieved by an understanding of the statements, in our view, rightly interpreted not only as language universals, but as a hermeneutical category specified by the language itself. Analysis of communicative utterances clearly demonstrates not only the need to incorporate the specific characteristics of the persons involved in the communication, the time and place of their interaction as fundamental understanding of the importance of the interpretative communication bases itself. So, in the framework of hermeneutical approach tokens fall under the above definition of deixis - in the sense that they are in fact just pointers to the meanings that are built communicants yourself in the act of individual activities. Without knowing activity of communication considered by the statement falls into the values of its constituent words within the given propositional structures. In this sense, the unity of language in general principle of deixis – until the moment when they deixis as an indication of certain facets of experience communicants will be charged in a particular speech act, in which uncertainty is replaced by a sense guidance.

It is obvious that for a statement to make sense, it is necessary that someone said it about something. At the same time, all that can be said of a person invite by subjective as subjective phenomenological inherently man's relation to the world: all the above experience is colored by the speaker and, anyway, is the objectification of the experience [2]. Given that communications are always involved at least two subjects, to a certain utterance acquired sense, it is also necessary that it understood by someone. Act of meanings disobjectification recipient is as subjective as it is a subjective act of objectifying producer statements, since understanding is impossible without organic inclusion of various facets of the “dynamic wealth of experience gained communicants due; an act and in fact real, and really communicative, and in fact non-verbal thinking” [4], which in reflective hermeneutics called reality.

In addition to the primary deixis, which we discussed above, there are other types of deixis: secondary deixis, text deixis, social deixis and cognitive deixis. These types of deixis are derived from primary and deixis a relatively independently in relation to it.

Secondary deixis, also called narrative or deictic projection is deixis restatement, including artistic narrative. This kind of deixis isn't directly connected with the speech situation. If the primary indication of deixis carried out based on deictic center “saying, here, now”, the secondary deixis is associated with the creation of spatial and temporal scope of the work, evaluation of the events and characters from the perspective of an observer who has a definite position in space and time [3].

In this regard, the subject of the narrative deixis may not speaking and not the destination, but more or less than any character, which the author has given the function of the subject of perception. It turns out that any person who is described through the eyes of what is happening can be “deputy” of the speaker. For example, the proposal er trat herein “he came” implies an observer who perceives the situation not from the standpoint of the actor (er), and as though I were in a room in which the subject entered.

Text deixis relates to marking and the correlation of text parts. Expressions such as has shown above, in the latter case, in the next paragraph, the sentence of five words are the signs of this kind of deixis.

Social deixis used in the research category of politeness in different languages. For example, in the Uzbek language choice of pronouns you and you are due, in particular, the relative social status of the speaker and the addressee.

Under cognitive deixis implies mental conditioning system deictic relations, including the perceptual, spatial, temporal, relational, textual and composite deixis.

Thus, deixis is one of the main categories of pragmalinguistics, multifaceted phenomenon. The types and ways of expression deixis vary in different languages. Universal is the property deixis update components speech situation.

REFERENCES

1. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл / Н. Д. Арутюнова. – М., 1976. – С. 179–193.
2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М. : Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – С. 292–300.
4. Богин, Г. И. Схемы действий читателя при понимании текста: Учебное пособие / Г. И. Богин. – Калинин, 1989. – 84 с.
5. Борисенко, В. А. Дейксис в речевом акте / В. А. Борисенко // Личность, речь и юридическая практика: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 6. – Ростов н/Д : ДЮИ, 2003. – С. 25–29.
6. Бюлер, К. Теория языка: Репрезентативная функция языка / К. Бюлер. – М., 1993. – 311 с.
7. Виноградов, В. А. Дейксис / В. А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 128.
8. Крылов, С. А. Дейксис: общетеоретические и прагматические аспекты / С. А. Крылов, Е. В. Падучева // Языковая реальность в аспекте лингвистической прагматики. – М. : Наука, 1983. – С. 34–47.
9. Падучева, Е. В. Анафорическое отношение / Е. В. Падучева // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Энциклопедия, 1990. – С. 32.
10. Сребрянская, Н. А. Статус дейктических проекций в художественном тексте / Н. А. Сребрянская // Вестник ВГУ, Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация», 2005. – № 1. – С. 24–27.

11. Abdurakhmanova, R. K. The role of the deixis projection in the literary text / R. K. Abdurakhmanova // Science and world. – Volgograd, 2015. – № 5 (21). – Vol. II. – P. 11–14.

Материал поступил в редакцию 05.10.15.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ И ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИИ ДЕЙКСИСА

Р.К. Абдурахманова, старший научный сотрудник, соискатель
Андижанский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** В данной статье проводится анализ герменевтической и прагмалингвистической категорий дейксиса. Анализ коммуникативных высказываний четко показывает необходимость объединения особенностей коммуникантов, времени и места их взаимодействия, а также понимания значения основ интерпретативной коммуникации. Таким образом, в рамках герменевтического подхода лексемы подпадают под определение дейксиса – как десигнаторы, производимые коммуникантами в процессе деятельности. Это не относится к коммуникативной ситуации напрямую. Очевидно, что высказывание обретает смысл только после того, как утверждение будет произнесено. В то же время, все, что может быть сказано о субъекте субъективно, так как отношение человека к миру субъективно по существу.*

***Ключевые слова:** дейксис, дискурс, литературы, парадигма, проекция, текст.*

УДК 81

К ВОПРОСУ О МЕЖДУНАРОДНОМ СТАТУСЕ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА

И.Э. Алекберова¹, А.Ю. Сувинова²¹ кандидат филологических наук, доцент, ² кандидат педагогических наук, доцент¹ Российская международная академия туризма (Москва),² Московский городской педагогический университет, Россия

Аннотация. Латинский язык представлял собой единственный язык культуры. Латинский язык изменился настолько, что превратился в ряд локальных диалектов. До эпохи Возрождения латинский язык безупречно выполнял функции международного языка. Отрицательное влияние на поддержание живой латыни оказал еще один фактор – возникновение идеи универсального языка. Латинизированная лексика служит основным источником пополнения прогрессивно возрастающей терминологии во всех областях науки и техники. Латинский язык – это основной язык европейской культуры. Латинский язык является одним из средств повышения уровня филологического образования.

Ключевые слова: латинизированная лексика, диалекты, мировая культура, романские языки, вульгарная латынь, язык науки и техники.

Представляя собой государственный язык многоплеменной Римской империи, занимавшей к III в. н.э. огромную территорию вокруг Средиземного моря, латинский язык оказался единственным языком культуры. Историческая роль латинского языка как международного языка науки и художественной литературы существенно отличает его от многообразия искусственных языков, которые предлагались для международного общения. Таким образом, до XII-XIII вв. латинский язык оставался единственным литературным языком, орудием художественного творчества и научной мысли, но прежде всего – языком католической религии, составлявшей основу средневековой идеологии.

В устной интеракции многочисленных романизованных племён латинский язык изменился настолько, что превратился в ряд локальных диалектов, в совокупности носящих название вульгарной латыни. Далее подобные диалекты положили начало современным романским языкам. Однако, письменный латинский язык не утрачивал своего единства: владение им открывало для его носителей возможность взаимного живого общения как в романизованных странах, так и за их пределами.

Составители превосходной хрестоматии средневековой латинской литературы пишут: «Латинский язык не был мертвым языком, и латинская литература не была мертвой литературой. По-латыни не только писали, но и говорили: это был разговорный язык, объединявший немногочисленных образованных людей того времени... И писались на латинском не только трактаты, но и обличительные проповеди, и содержательные исторические сочинения, и вдохновенные стихи» [3].

Следовательно, латинский язык на протяжении многих веков до эпохи Возрождения безупречно выполнял функции международного языка не только в науке, но и в поэзии.

Эпоха Возрождения, установив строгую классическую норму для латинского языка, существенно ограничила возможности свободного развития ново латинской литературы и тем самым создала дополнительный стимул для развития литературы на возникающих национальных языках. Постепенное и неуклонное отступление латинского языка в этой области необходимо признать положительным моментом культурного развития. Эпохой гармонического симбиоза латинского языка как международного и национальных языков как его равноценных преемников был XVIII век [2]. Примером данного факта выступает научная деятельность М.В. Ломоносова. Пользуясь, как правило, латинским языком в своих работах по химии, физики, астрономии, минералогии, М.В. Ломоносов многие из этих работ переводит на русский язык и этими переводами создает основание русской естественно-научной терминологии. Как известно, для М.В. Ломоносова латинский язык был двигателем творческой мысли, заключающим в себе неисчерпаемый источник развития новых выразительных возможностей [1, с. 23].

Следует отметить, что под влиянием постоянного роста национальных движений происходит вытеснение латинского языка национальными диалектами, и это причиняет явный ущерб интенсивности научного общения.

Отрицательное влияние на поддержание живой латыни оказал еще один фактор – возникновение идеи универсального языка, созданного искусственно и предназначенного стать общим и единственным языком человечества.

Создалась устойчивая традиция понимания международного языка как искусственного, которая сохраняла силу и тогда, когда международному языку стали отводить более ограниченную, но и более реальную роль языка вспомогательного, предназначенного лишь для определенных областей человеческого общения.

Существует интересная теория, что итальянский математик Дж. Пеано в 1909 г. предложил проект международного языка под названием «интерлингва», сущность которого раскрывается в другом его названии – «латино-сине-флексионе» (латынь без флексий) [2]. Это язык, абсолютно сфокусированный на латинской и латинизированной лексике. Относительно употребления грамматических конструкций, Пеано сформулировал так: наименьший теоретически возможный объем грамматики – это отсутствие любой грамматики. Разумеется, речь идет об отказе не от грамматики в целом, что представляло бы собой лингвистический абсурд, а только от флективного выражения грамматических форм.

Например, если фраза на латино-сине-флексионе «pater ama filio» имеет определенный смысл, то это потому, что грамматические значения (которые в равнозначной латинской фразе «filium amat pater» передает флексия) здесь выражены порядком слов. В других случаях грамматические значения могут быть выражены аналитическими средствами. Однако, при неиспользовании флексии должна быть создана заменяющая ее система выражения.

Однако при решении вопроса о выборе языка, как международного языка науки, необходимо учитывать следующие аспекты:

- Хотя латинский язык утратил ранее существовавшее значение международного языка ученых любой специальности, его позиции остаются действующими и в настоящее время в области анатомии, медицины, юриспруденции и фармакологии.
- Латинизированная греческая лексика служит основным источником пополнения прогрессивно возрастающей терминологии во всех областях науки и техники.
- Латинский язык – это основной язык европейской культуры от античности до нового времени.
- Латинский язык является одним из средств повышения уровня филологического образования, которое должно опираться на филологический анализ классических латинских текстов.

Еще Л.В. Щерба указывал на то, что в результате отмены изучения древних языков, «наша советская школа оказалась почти лишенной элементов лингвистического образования, вопреки многовековой традиции» [3].

Французский ученый-механик, директор Национального института прикладных знаний, профессор Жан Капель опубликовал статью под заглавием «Латынь или вавилонское столпотворение» («L'Education Nationale» 23.10.1952), в которой утверждал, что в условиях растущего многоязычия научной литературы появляется потребность в международном языке [2]. Единственное решение проблемы – довести нынешнее функционирование латинского языка в качестве международного языка науки до такого уровня, при котором он удовлетворял бы потребностям общения во всех областях науки. Статья содействовала организации 1-го Международного конгресса живой латыни, который был проведен при поддержке французского министерства народного образования.

Значительное место в работе конгресса занимали вопросы методики преподавания латинского языка. Были намечены пути обогащения латинской лексики в соответствии с требованиями современной науки [3].

Важнейшим результатом конгресса было учреждение при Институте римских исследований постоянной комиссии, служащей организационным центром для дальнейшей разработки вопросов, связанных с местом латинского языка в современной культуре. В 1969 г. эта комиссия была преобразована в Международную академию содействия латинской образованности, куда вошли представители 26 стран Европы, СССР, Северной и Южной Америки, Азии и Африки.

Практика применения латинского языка в качестве международного языка науки, а также как языка литературного творчества, характеризует динамику этого движения за живую латынь. Основным показателем было наличие журналов, публикующих научные статьи на латинском языке. Например, голландский филологический журнал «Мнемозупе», который до недавнего времени печатал статьи только на латинском (теперь и на немецком, английском, французском и итальянском языках) [1, с. 55].

Наконец, на латинском языке издаются журналы, специально посвященные живой латыни: «Latinitas» (Ватикан), «Palaestra Latina» (Барселона), «Vox Latina» (Саарбрюккен), «Vita Latina» (Авиньон), «Orbis Latinus» (Мендоса, Аргентина). В этих журналах систематически публикуются результаты ведущейся в разных странах работы по нормированию ново латинской лексики.

Обзор основных моментов истории латинского языка как международного языка научной и художественной культуры позволяет сделать вывод о его способности жить и развиваться в этой функции в соответствии с потребностями нашего времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боровский, Я. М. Латинский язык как международный язык науки/ Я. М. Боровский. – Проблемы международного вспомогательного языка – М., 2001. – 120 с.
2. www.linguistica.ru
3. www.pedagogica.ru

Материал поступил в редакцию 25.09.15.

ON THE ISSUE OF INTERNATIONAL STATUS OF LATIN

I.E. Alekberova¹, A.Yu. Suvirova²

¹Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, ²Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

¹Russian International Academy for Tourism (Moscow), ²Moscow City Teacher Training University, Russia

Abstract. *The Latin language was the only language of culture, but it's changed cardinally to local dialects. Latin was a perfect example of international language before Renaissance. Crucial impact on spoken Latin was made by the idea of universal language. Latin language is the main source of terms in the fields of science and technology. Latin is the basic language of European culture and is a tool of developing the level of philological education.*

Keywords: *Latinized lexicon, dialects, world culture, Roman Languages, vulgar Latin, language of science and technology.*

УДК 81

ЗАИМСТВОВАНИЯ ИЗ ДРУГИХ ЯЗЫКОВ КАК СПОСОБ ОБОГАЩЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Н.Х. Исраилова, соискатель

Андижанский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** В статье анализируются заимствования из других языков как путь обогащения лексического состава языка в процессе глобализации. Заимствование слов – это активный творческий процесс обогащения лексического состава языка. Если объект заимствования, т.е. понятие или новая вещь, подсказывается потребностями общества, то сам процесс заимствования осуществляется языком, который усваивает новое слово. Следовательно, заимствование слов – это общественное явление, это и языковой процесс.*

***Ключевые слова:** заимствования, язык, лексика, лексический состав, понятие, развитие, глобализация.*

Проблема связи истории языка и истории народа, истории языка и человеческой деятельности – проблема не только лингвистическая, но и философская.

Мысль о противопоставлении истории и человека наиболее четко была сформулирована Гегелем. Он считал, что двигателем исторического процесса является сама История, воплощающая развивающуюся идею, но не люди, которые есть всего лишь ее орудие, а не сознательные творцы.

В языкознании эта проблема получила разнообразное истолкование, особенно в плане форм существования языка и причин его исторического развития. С одной стороны, связь между историей языка и историей его носителей понимают как одностороннюю, как детерминацию. Утверждают, что история общества, его социальное (экономическое, культурное, политическое) развитие является основной причиной развития языка [5]. Иногда, напротив, язык признается особой силой – «третьим миром», управляющим людьми, как это можно заметить в неогумбольдтианских теориях. С другой стороны, утверждают, что развитие языка протекает самостоятельно, и связи истории языка и общества, слова и вещи не образуют лингвистической связи, а составляют проблематику внешней лингвистики.

На самом деле связи языка и общества, языка и человека являются более сложными и, главное, не могут быть отнесены к числу второстепенных лингвистических проблем, а тем более вынесены за пределы науки о языке [4].

Связь языка и общества как историческая проблема предполагает рассмотрение влияния как языка на людей, так и общества на язык. Эти связи многосторонние и разнообразные.

Наиболее важными причинами языковых изменений, связанных с историей общества, являются:

1. изменение состава носителей языка и контакты народов;
2. распространение просвещения и культуры;
3. материальный и социальный прогресс общества.

Все слова, прежде всего, делятся на «свои» и «чужие» для того или иного языка. Первые либо «искони» существуют в данном языке, либо образованы в нем из его морфем и по его словообразовательным законам. Вторые пришли в данный язык из других языков, заимствованы вследствие сношений между народами и странами. Такие слова называются иноязычными заимствованиями; их до недавнего времени часто называли «варваризмами» (от греч. barbarismos – не греческий иноземный, варварский).

По мнению Б.Н. Головина, заимствования нередко оказываются международными, варьируясь в нескольких языках в соответствии с их национальными особенностями. Например, в русском, английском, немецком и французском языках есть сходные слова – форма (русск.), form (англ.), Form (немецк.), forme (франц.). Эти слова не тождественны ни по звучанию, ни по морфологическому облику, ни даже по значению, но несомненно, что они сходны, у них общий источник – латинское слово forma – форма.

Конечно, неодинаковы исторические пути, которыми приходит иноязычное слово. Принято различать прямое, непосредственное заимствование посредством третьего языка.

Б.Н. Головин также различал типы заимствования чужих слов: а) лексический, б) морфематический, в) словообразовательный.

В первом случае заимствуется слово в целом (тема, форма, бюро, трюмо и т.д.) при этом оно может изменить свое значение или звучание.

Во втором случае заимствуется морфемная структура слова и значение морфем заимствующего языка, заимствуется их значение, а не звучание. Такое заимствование называется калькированием (от франц. Calque – копия на прозрачном листе).

В третьем случае заимствуются слова, которые в заимствующем языке используются для построения, образования нового слова – такого, которого не было в языке – источнике.

Л.П. Крысин считал, что заимствование в языке воспроизводится фонетическими и морфологически-

ми средствами одного языка морфем, слов или словосочетаний другого языка. Лексика чаще других уровней поддается заимствованию [2].

Также он выделил четыре основные причины появления в языках мира лексического заимствования. Они связаны с заимствованием новых вещей (трактор, танк) или понятий (республика, экзамен); с дублированием уже имеющихся в языке слов для использования терминологии (импорт, экспорт).

В устной речи заимствования легче осваиваются, но часто искажаются и подвергаются влиянию народной этимологии.

Книжные заимствования ближе к оригиналу и по значению, и по звуковому облику, однако труднее осваиваются языком, сохраняя некоторые черты чуждые его фонетике и грамматике.

Освоение заимствований идет по трем направлениям:

1. фонетическое – приспособление звукового облика заимствованного слова и фонетическим нормам языка;
2. грамматическое – включение слова в грамматическую систему языка;
3. лексическое – включение слова в систему значимостей.

Вслед за Л.П. Крысиным, Ю.С. Маслов утверждал, что общей основой для всех процессов заимствования является взаимодействие между народами, между соответствующими культурами, экономические, политические, бытовые, культурные контакты между людьми, говорящими на разных языках [3].

Говоря о заимствованиях, различают «материальное» заимствование и вышеупомянутое «калькирование». При материальном заимствовании, или заимствовании в собственном смысле слова, перенимается не только содержание, значение одной лексической единицы, но той или иной степенью приближения – и ее материальный экспонент.

Например, слово лазер представляет собой материальное заимствование из английского: русское слово воспроизводит не только значение английского слова *laser*, но также его звучание и написание. В отличие от этого при калькировании перенимается лишь значение иноязычной единицы с помощью своего, незаимствованного материала.

Заимствование слова есть активный процесс: заимствованный язык не пассивно воспринимает чужое слово, а так или иначе перестраивает, переделывает его, подчиняет его в той или иной мере своим внутренним закономерностям, включает его в сеть своих внутренних системных отношений.

Ярче всего активность заимствующего языка выступает в процессах калькирования. Но и при материальном заимствовании она проявляется вполне отчетливо.

Во-первых, все фонемы в составе экспонента материального заимствования чуждого слова заменяются своими фонемами, наиболее близкими по слуховому впечатлению; соответственно внутренним закономерностям заимствующего языка изменяются слоговая структура, тип и место ударения и т. д.

Во-вторых, заимствуемое слово включается в морфологическую систему заимствующего языка, получая соответствующие грамматические категории.

В-третьих, заимствуемое слово включается в систему семантических связей и противопоставлений, наличных в заимствующем языке, входит в то или иное семантическое поле или даже в несколько полей. Обычно при заимствовании происходит суждение объема значения.

Особый характер носят полукальки, когда одна часть заимствуется материально, а другая – калькируется. Примером может служить слово телевидение, где первая часть – интернациональная, по происхождению греческая, а вторая – русский перевод с латинского *visio* «видение» или его отражение в современных языках.

В итоге изменений заимствованные слова настолько осваиваются языком, что перестают ощущаться рядовыми его носителями как чужие, иностранные и их иноязычное происхождение может быть вскрыто только этимологическим анализом.

Заимствование слов – один из ярких примеров взаимодействия языков и культур, создания общих ценностей. Нет такого языка, который не имел бы заимствованных слов. Есть, однако, такие языки, которые играли и играют большую роль в распространении слов, главным образом – научно-технической и общественно-политической терминологии. В прошлом такую роль в Европе играли древнегреческий и латинский, а позднее французский и немецкий языки. Сейчас такую роль выполняют, прежде всего, английский и русский [1].

Необходимые слова охватывают научную терминологию и слова, вошедшие в общее употребление. Это, например, такие слова, как коммунизм, революция, трактор, книга, тетрадь. От необходимых иноязычных слов надо отличать модные словечки и выражения, заимствованные и употребляемые без надобности. Например, бройлер – цыпленок, плантация – поле.

Обогащение словарного состава языка – процесс длительный. Он начинается с образования нового слова или значения уже существующего. Постепенно новые слова становятся многозначными, между значениями устанавливается постоянная семантическая связь или происходит забвение внутренней формы и образование новых корней и основ.

Освоение слова – это потеря им индивидуальности, конкретного пути возникновения. Поэтому неологизм – понятие сугубо историческое: став общепотребительным, слово не может остаться неологизмом. Это не значит, что любое слово, утратив признак неологизма, становится частотным и активным. Люди в процессе речевой деятельности образуют значительно больше слов и их значений, чем фиксируют язык. Чтобы слово или

его значение было усвоено языком, необходимы общественная потребность в этом слове и усилия многих людей закрепить его употребление.

В лексике различных национальных языков нашего времени есть две тенденции. Одна из них усиливает национальные, «свои» элементы словарного состава; она связана с пробуждением к самостоятельной национальной жизни десятков народов, поработанных в течение десятилетий и столетий колонизаторами и империализмом.

Вторая же усиливает во многих языках интернациональный лексический фонд; эта тенденция связана с усилением международных государственных, культурных и научных сношений, с усилением международного общения ученых. Одновременно, таким образом, усиливаются национальные пласты лексики во многих и многих языках и вместе с тем непрерывно растет объем заимствованного словаря, включающего слово международного использования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кодухов, В. И. Общее языкознание / В. И. Кодухов. – М., 1974. – С. 188–201.
2. Крысин, Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л. П. Крысин. – М., 1968. – С. 65–73.
3. Маслов, Ю. С. Введение в языкознание / Ю. С. Маслов. – М., 1975. – С. 256–267.
4. Durkin, P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. 1st Edition / P. Durkin. – Oxford, 2011.
5. Haspelmath, M. Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook / M. Haspelmath, U. Tadmor. – Walter de Gruyter, 2009.

Материал поступил в редакцию 05.10.15.

LINGUISTIC BORROWINGS AS MEANS OF VOCABULARY EXPANSION DUE TO GLOBALIZATION

N.H. Israilova, Degree-seeking Applicant
Andizhan State University, Uzbekistan

Abstract. *The article deals with the analysis of borrowings as means of vocabulary expansion due to globalization. Linguistic borrowing is active creative process of vocabulary expansion. If an object, a notion or a new thing is borrowed according to society's needs, the process of borrowing is carried out by the language itself. Therefore, linguistic borrowing is social phenomenon and linguistic process.*

Keywords: *borrowings, language, lexis, vocabulary, notion, development, globalization.*

UDC 81

LEXICAL-SEMANTIC FEATURES OF LOANWORDS IN THE UZBEK LANGUAGE

N.H. Israilova, Degree-seeking Applicant
Andizhan State University, Uzbekistan

Abstract. *Loanwords are one of the clearest examples of the interaction of languages and cultures, the creation of common values. There is no language without loanwords. However, there are languages, which have played a major role in spreading the words, which are mainly scientific, technical and socio-political terms.*

Keywords: *loanwords, lexical-semantic features, language, interaction, vocabulary.*

The vocabulary of modern Uzbek language is heterogeneous in terms of its origin. Uzbek people throughout history had to engage in the political, economic, trade, scientific, cultural and other ties with other nations. Because of these diverse contacts, Uzbek foreign-language vocabulary is enriched by loanwords. Loanword is an element of a foreign language (word, morpheme, syntax etc.). Transferred from one language to another due to language contacts, as well as the process of elements transition from one language into another [1, p. 158]. Foreign words borrowing is one of the ways of the modern language. Language always responds to the needs of society quickly and flexibly. The main reason for borrowing foreign vocabulary is recognized by the absence of the concept of cognitive basis of receptor language [4]. Mastering a foreign language vocabulary enriches the vocabulary of the host language. In general, linguistic lexical system as a small part acts as a common lexicon, the vast majority of them have stylistically fixed use in the book speech and characterized in connection with the narrow scope (acting as the terms of professionalism, barbarisms, specific book word etc.).

Foreign borrowings have unlimited scope of use in modern language. According to the degree of assimilation of the language of these loans can be divided into three groups.

1. The words have lost whatever signs of non-Uzbek origin (rasm, adabiyot, qo'l, ko'z). Such words do not stand out against the background of the Uzbek language nor phonetically nor morphologically nor stylistically – “foreign-language” has no influence on their use in speech.

2. The words retain some of the outward signs of foreign origin are not inherent in the Uzbek language consonance (madrasa, dars, talaba); non-Uzbek suffixes (maktub, maktab); non-Uzbek consoles (translyatsiya, antibiotik); Some of these words are not declined (kino, kofe).

3. An important place in the vocabulary loanworded occupy common words from science, politics, culture, art, famous not only in Uzbek, but also in other European languages. Such words are called internationalisms. [3, p. 103]. Internationalisms are the words that match in their external form with full or partial matching meaning that expresses the concept of the international nature of science and technology, politics, culture and operating in various, primarily unrelated languages. [1, p. 197]. International vocabulary, particularly linked to the value of a political, economic, medical-themed (repression, technology, diversification). Scientific and technical progress has led to the spread of such international words as telegraph, telephone, reproduction, illustration. [5, p. 81].

Loanwords of three considered groups without Uzbek synonyms are used in speech without any restrictions. Most of them belong to between style neutral in relation to emotional and expressive vocabulary. Another stylistic commendable next layer of loanword.

As it has been said, loanword language is one of the most important factors in their development [2]. In addition, the main reasons for borrowings, according to the researchers of this problem are as follows:

1. Historical contacts of peoples;
2. The need for the nomination of new objects and concepts because in the mother tongue there is no equivalent word for the new object;
3. The trend towards the use of loanwords instead of descriptive turnover, such as short press conference for journalists – briefing, sniper instead of expert shooter, tour instead travel on a circular route, etc.
4. The tendency to fill the expressive means, leading to the emergence of foreign-language stylistic synonyms: service – service limit – limit.

Depending on the language from which the word was borrowed, such words are called Anglicism, Arabism, Germanism etc. In some cases, the name of the borrowing may differ from the name of the language, such as loanword from the Czech language is called Bohemism, French – Gallicisms. Borrowing name can cover a group of related languages – Slavism, Turkism etc.

Loanword adapts to the system of language and they are often so absorbed that the foreign origin of such words is not felt by native language speakers and is detected only by means of etymological analysis. [1, p. 158]. Etymology (Greek. – The true meaning of the word). The etymological analysis is a set of research techniques aimed at the disclosure of words origin and is also the result of this disclosure. The aim of etymological analysis of the word is to determine when, in what language, on a formative model based on a linguistic material, in what form and with what

value there was the word. [1, p. 596].

How to define a particular word or not speaking another language. Despite the fact that foreign words are transmitted by means of language and acquires independent significance, in his appearance “foreignness” is often saved – phonetic, morphological features that are not typical for the Uzbek language. There are some features of a sound image of words that do not belong to any particular group (German, English etc.), and generally describe the word as a foreign (or borrowed).

Here are some signs of loanwords:

1. The initial “A” is usually indicative of non-Uzbek origin of the word: the diamond profile, aster and others. Originally, Uzbek words with initial “A” are rare.
2. The presence of the word of the letter “F” – a bright feature of the foreign language. Except for a few interjection and onomatopoeic words (fu, uf), words with the letter “F” loan worded: fevral, kafe, fakt, grafika, shkaf, grafin, film and etc.
3. Hiatus (the neighbourhood of two or more vowels) in the roots of the words: kakao, aut, dieta, karaul, teatr and etc.

The most reliable criterion for determining loanword words is its phonetic structure. The contradiction of speech sounds of known phonetic laws specific to the language usually suggests alien origins of the word. There are also signs that do not just help to determine whether a word is borrowed, but also to determine, from what language it was borrowed. As an external sign of Grecisms (other than common to many primary and loanword, and other e) the suffix – “OS” can be noted: kosmos, termos, epos, хаos. The sign of Latin words is the ending: um, -us, -tor, -ura and etc: akvarium, opium, forum, prezidium; konus, korpus, радиус, gradus, sinus, status, tonus; novator, avtor, reaktor, ekvator, diktör; armatura, senzura and etc.

According to the German origin characterized by a combination of initial sht: shtamp, shtab; and end of words – meyster: grossmeyster, and etc.

English borrowings are characterized by combinations tch, dj: match, menedjer, imidj, djaz; -va, -vi, -ve: vatt, velbott; end combinations: -ing, -men, -er: miting, brifing, reyting, biznesmen.

Over time, foreign language vocabulary development stage passes in the Uzbek language. The process of mastering a foreign language vocabulary is a very complex interaction of phonetic, grammatical, semantic systems of two or more, sometimes very different, languages. Because the phonetic, grammatical and other phenomena in systems of different languages do not match, the transition to the Uzbek foreign words are processed, adapting to its norms and laws: loanwords undergo graphic, phonetic, morphological and semantic development.

When loanword frequent changes in the semantics of words. The semantics (from the Greek. Semantikos – indicating) is all content, information, language, or transmitted by any of its units (words, grammatical forms of words, phrases, sentences) [1, 438]. The value of the loanwords can be narrowed, loanword the language of all the values are not made available in a source language, or expand (semantically).

Also loanword is mastered lexically. Under lexical development refers to the development of the word as a unit of the vocabulary. Lexically mastered word can be considered when it calls the thing a phenomenon characteristic of our Uzbek reality, when the value of it there is nothing that would indicate its foreign origin.

Word “palto”, for example, is borrowed from the French language, but the object itself, which is the name of that word, firmly entrenched in our life and not realized, of course, as the French clothes. Sport is a word of English origin, but this phenomenon is peculiar to the Uzbek reality of Uzbek life as much as the British. So, the words sport and coat are lexical mastered. It does not look like anything foreign words of English origin as a jacket, cake, ring, tennis, volleyball, rail. There is nothing specifically German in the meanings of words like tie, apron.

Language transformation of our time, as has been said, due to the social situation opens modern society for international contacts, which has led to massive borrowing into the Uzbek language, as the language “lives and changes with the society, which is in obedience to him and acting on it”. There are voices in defense of the non-Uzbek words to be fixed in communication. Academician Yevgeny Chelishhev rightly asserts: “There is no reason to object to many of today's borrowings. What is better – cumbersome “computing machine” or even a short computer than a computer? In our lives in recent years there is a new phenomenon, and with the new words”. Over time, it turns out, some of them remain, entering the literary language, and some disappear.

REFERENCES

1. Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. – М., 1998.
2. Boyden, L. Giveaways – An ABC Book of Loanwords from the Americas / L. Boyden. – University of New Mexico, 2010.
3. Corriente, F. Dictionary of Arabic and Allied Loanwords: Spanish, Portuguese, Catalan, Galician and Kindred Dialects / F. Corriente. – BRILL, 2008.
4. Durkin, P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. 1st Edition / P. Durkin. – Oxford, 2011.
5. Haspelmath, M. Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook / M. Haspelmath, U. Tadmor. – Walter de Gruyter, 2009.

Материал поступил в редакцию 05.10.15.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАИМСТВОВАНИЙ В УЗБЕКСКОМ ЯЗЫКЕ

Н.Х. Израилова, соискатель

Андижанский государственный университет, Узбекистан

***Аннотация.** Заимствования являются одним из наглядных примеров взаимодействия языков и культур, формирования общих ценностей. В каждом языке присутствуют заимствования. Однако, существуют языки, сыгравшие существенную роль в распространении заимствований, главным образом, научных, технических и общественно-политических терминов.*

***Ключевые слова:** заимствования, лексико-семантические особенности, язык, взаимодействие, лексический запас.*

УДК 80

ФЕНОМЕН МЕДИАДИСКУРСА В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПОСТМОДЕРНИЗМА

Д.А. Казиева, кандидат филологических наук, заместитель начальника Департамента управления делами
Публичное акционерное общество
«Межрегиональная распределительная сетевая компания Северного Кавказа» (Пятигорск), Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается реализация принципов постмодернизма в коммуникативном пространстве, а также степень его влияния на развитие масс-медиа в современных условиях. Функционирование медиадискурса и рекламного дискурса происходит внутри медианпространства, а основная функция PR-дискурса состоит в установлении и поддержании связи медианпространства и социального пространства, что подтверждает его медиальный характер. Медианпространство предстает как результат взаимодействия медиа- и PR-дискурсов.*

***Ключевые слова:** постмодернизм, медиадискурс, PR-дискурс, медианпространство, коммуникация.*

Как комплексное идейное течение, постмодернизм отражает основные направления развития духовной культуры современности, состояние духовности в целом.

Онтологический статус термина «постмодернизм» впервые обоснован в труде Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна» (1979), где употреблен по отношению к «духу времени». Лиотар в своей работе подчеркивает: «Предметом этого исследования является состояние знания в современных наиболее развитых обществах. Мы решили назвать его «постмодерн». Это слово обозначает состояние культуры после трансформаций, которым подверглись правила игры в науке, литературе и искусстве, в конце XIX века» [3, с. 9]. В понимании Ж.-Ф. Лиотара постмодернизм коррелирует с изживанием метанарративов и постулатов, лежащих в основе западно-европейской цивилизации. «Метанарративом» философ называет особый тип дискурса, возникший в эпоху модерна и отражающий притязания на особое значение в нарративном поле; кроме того, метанарратив стремится к утверждению своих позиций и как истинного, и как легитимного. Лиотар очерчивает сферу «объяснительных систем» посредством данного термина и его производных («метарассказ», «метаповествование», «метаистория», «метадискурс»), что позволяет ему установить их структурирующую функцию по отношению к буржуазному обществу и институтам, служащих для него оправданием (религия, история, наука, психология, искусство).

Характеристика эпохи постмодерна у Лиотара предстает как сложившийся факт: философ констатирует утвердившиеся в обществе тенденции. В конце 60-х гг. XX в. наблюдается переосмысление реалий и возникновение новых, что в целом манифестирует корреляции введения термина постмодерн в философскую научную парадигму и появление постмодернистского мировоззрения. В этот период происходит некий перелом в сознании людей, который пока не получает теоретического осмысления и терминологического наименования. Тем не менее, изменения, затрагивающие различные сферы общественного сознания, уже имеют характер общих настроений, а не единичных случаев, что в целом характеризует этот феномен как социокультурный. Переход к эпохе постмодерна представляет собой процесс постепенный, незаметный, и в отличие от революций Нового времени, не является каким-то радикальным, четко обозначенным хронологически событием: протяженное во времени, начиная с конца 60-х, он продолжается вплоть до сегодняшнего времени.

Практически во всех культурных сферах постмодернизм оставляет свой значимый след. Наиболее ярко его влияние заметно в искусстве. Именно благодаря постмодернистическому проекту мы имеем такие феномены, как интертекстуальность, наиболее ярким примером которого можно считать произведения М. Павича, предполагающие не линейное прочтение, а хаотичное – т.е. последовательность глав выбирает читатель, выступая, тем самым, соавтором текста. Когнитивно-прагматические особенности такого текста направляют возобновляемые читательские практики, как рецептивные, так и интерпретационные.

Современные гуманитарные науки изучают коммуникативное и социальное пространства на полипарадигмальной основе, фиксируя в своем развитии несколько подходов [7]. Так, под социальным пространством подразумевается форма существования общества и совершения событий в социальном мире, а информационное пространство является подпространством социального пространства. Возникающее медиа-пространство является частью этого информационного пространства, а, точнее, частью репрезентативного информационного пространства. Более того, информационное пространство, включая медиа-пространство, является составляющей виртуального пространства, отличительной чертой которого является манипулирование всеми протекающими через него социальными практиками.

В социальном пространстве одновременно сосуществуют три вида пространств: перцептуальное как субъективное отражение физического пространства; концептуализированное пространство как определенные версии пространства, созданные его акторами, и проживаемое пространство, или пространство репрезентации

образов, комплексных символических систем, оно же и пространство сопротивления гегемонии со стороны концептуализированного пространства. Более того, в рамках социокультурного подхода к анализу социальной масс-медиа утверждается правомерность применения термина *социокультурное пространство*, под которым понимается «...специфическую пространственно-временную целостность, являющуюся результатом генезиса и функционирования культуры во взаимосвязи с социальными параметрами» [2, с. 15].

Достаточная концептуальная целостность этого понятия создает возможности анализа механизмов и специфики функционирования социокультурного феномена в динамике разноуровневых трансформаций, высокая степень дискретности когнитивного потенциала термина позволяет использовать его на микро- и макросоциальном уровнях. Социокультурное пространство представляет собой многомерный целостный феномен, продуцируемый человеком. Вся совокупность практик и подпространств, которые создаются людьми в настоящий момент, отражена в социокультурном пространстве.

В исследованиях любых видов коммуникаций одним из ключевых является понятие *коммуникативное пространство*. Коммуникативное пространство, образуемое как результат действия социальных коммуникаций, обладает сложной поликомпонентной структурой (Родин, эл. ресурс).

Междисциплинарный характер термина *коммуникативное пространство* свидетельствует о его востребованности в современной гуманитарной парадигме, при этом критерии определения границ коммуникативного пространства и его сущностные характеристики вписывают его в терминологическую систему конкретной науки. Например, социологическое понимание сущностного содержания понятия «коммуникативное пространство» основано на постулатах системной теории коммуникации Н. Лумана и концепции коммуникативного действия Ю. Хабермаса, что даёт возможность изучать его как аутентичную форму социальной реальности. Коммуникативистика оперирует данным термином как синонимичным *информационному пространству*, для которого значимы законы коммуникативного притяжения и отталкивания [5].

Общемировой характер информационных процессов в современном обществе детерминирует не только предметный характер самой информации, но и обуславливает её воздействие на социум. Медиапространство представляет собой своего рода призму, в которой фокусируется возникновение новых продуктивных подходов к изучению PR-дискурса. В этой связи Е.Н. Юдина указывает, что медиапространство «может быть позиционировано как особая реальность, являющаяся частью социального пространства и организующая социальные практики и представления агентов, включенных в систему производства и потребления массовой информации» [9, с. 3]. Условием создания и функционирования медиапространства являются СМИ; медиапространство четко структурировано: «а) масс-медиа, составляющие материальную, физическую основу производства и передачи массовой информации; б) социальные отношения агентов медиапространства, связанные с производством и потреблением массовой информации; в) информационный символический продукт, в форме которого распространяется массовая информация» (Юдина, 2008: 29). Очевидно, что медиапространство представляет собой особую реальность, для которой значима коммуникативная интеракция: внутри этого пространства значимо функционирование медиадискурса и рекламного дискурса, тогда как основной функцией PR-дискурса является установление и поддержание связи медиапространства и социального пространства, что сообщает ему свойства медиатора. Кроме того, дискурс рекламы может функционировать самостоятельно либо взаимодействовать с медиадискурсом (в теледискурсе, радиодискурсе, компьютерном дискурсе); медиапространство продуцируется как результат взаимных влияний медиадискурса, PR- и рекламного дискурсов.

Информационное поле медиапространства детерминирует динамическое взаимодействие различных видов медиадискурса (теле-, радио-, компьютерный и другие дискурсы), что позволяет утверждать его значимую роль в формировании как самого медиапространства, так и социального пространства в целом. Наличие каналов передачи информации представляет собой облигаторное условие функционирования медиапространства, при этом именно посредством таких каналов реализуется воздействие на личностное и общественное сознание. Многомерность и многоплановость взаимодействия каналов коммуникации в координатах медиапространства обуславливает, в конечном счете, наиболее эффективное воздействие на потребителя продукта PR-коммуникации. Как посредники коммуникативной интеракции, различные виды дискурса обеспечивают трансляцию определенных языковых образов, символов, моделей, полисемантических по своим свойствам. Взаимодействие дискурсов в медиапространстве детерминировано их социальной ориентированностью, т.к. определенные дискурсивные маркеры определяются конкретным употреблением языковых средств в определенной коммуникативной ситуации, что обуславливает формирование языковой и индивидуальной картин мира в целом. Смыслообразующие модели, транслируемые в медиапространстве, представляют собой его конститuenty, они транслируются с помощью вербальных репрезентаций, символов, образов, других когнитивных феноменов, которые присущи лингвокультуре, что сообщает им значимость в координатах медиапространства данного общества. Значит, медиапространство представляет собой структуру, состоящую из микро- и макроуровней.

Значимым представляется вывод Е.Н. Юдиной о том, что «массмедиа, транслируя тексты, создают и воссоздают социальное пространство в *микро-макро* и *объективно-субъективных* континуумах. На субъективном уровне медиапространство превращается в гипертекст, воссоздающий социальное пространство на микроуровне. В этом смысле гипертекст представляется смысловой конструкцией, которую социальная элита, обладающая ресурсом производства массовой информации, помещает между индивидом и реальностью, побуждает его думать в определенных категориях, актуализируя лишь те аспекты реальности, которые производитель ин-

формации признает в качестве значимых. Отсюда, медиапространство в символическом выражении на субъективном уровне – это мировоззренческое видение социального пространства, формируемое производителями массовой информации» [9, с. 29].

Медиапространство представляет собой открытое образование, которое динамично развивается и функционирует в сложных условиях социального пространства, что позволяет фиксировать различные направления развития в пространственно-временных координатах. Безусловно, основным вектором является конвертация медиапространства в гипертекст, который обладает возможностью совмещения различной информации, что, в свою очередь, детерминирует возникновение специфических явлений, соотносимых с медиареальностью. Особенности этих процессов обусловлены непосредственно языковыми трансформациями, т.к. язык способен к «порождению определенных порядков в мире, в центре которых всегда находится человек, обладающий этим языком» [1, с. 512].

Как речемыслительная деятельность, дискурс организует специфические виды коммуникаций (аудио-, визуальная, аудиовизуальная коммуникации), в конечном счете представляющие маркеры дискурса масс-медиа и медиапространства в целом.

Уточнение категориально-понятийного аппарата предполагает и установление коррелятивных отношений между такими релевантными понятиями, как «медиадискурс» и «PR-текст». Учитывая накопленный опыт изучения данных феноменов, PR-текст определяется как результат когнитивно-дискурсивной деятельности в условиях массовой коммуникации, основной коммуникативной целью которого является обмен информацией, имеющей социальную значимость.

Специфика организации речевой структуры PR-текстов относится к пока малоизученным областям лингвистики. Проблема изучения элокутивной специфики PR-текстов и PR-дискурса в целом, обусловленной их когнитивно-прагматическими параметрами, только начинает свою разработку. Методологический синтез функционально-стилистического и экспрессивно-стилистического подходов способствует выявлению элокутивных особенностей современного PR-дискурса.

Особенности использования элокутивных средств в медиадискурсе обусловлены различной интенциональностью, которая в целом может обобщена в координатах обращения к конкретному социуму с целью оказания желаемого воздействия. Иными словами, прагматика PR-текстов – это условия («как») и цели («для чего») создания текста, прямо или опосредованно формирующие механизмы реализации стратегической коммуникативной цели. Коммуникативная структура PR-текстов характеризуется маркированием, прежде всего, в сильных текстовых позициях, социальной значимости как на уровне семантики, так и в прагматически релевантных фрагментах.

Коммуникативно-прагматический анализ PR-текстов высказывания позволяет определить, в том числе прагматический эффект, являющийся результатом конкретной организации текста, произведенной определенным образом. В этой связи особый аспект исследования составляет уточнение методологических вопросов дискурсивного анализа медиа-текстов. Как справедливо замечено, «поиск альтернатив доминирующим на сегодняшний день контент-аналитическим методам исследования материалов массовой коммуникации, несомненно, является актуальной методологической задачей» [8, с. 185].

Разрабатываемая методика интегрального описания элокутивно насыщенного PR-контекста представляет собой полипараметричный анализ, позволяющий непротиворечиво описать синтактику, семантику и прагматику контекстуальной организации. Методологические процедуры формально-структурной классификации, а также интерпретативный метод дают возможность всесторонне изучить феномен PR-дискурса.

Итак, синтез достижений отраслей гуманитарного знания даёт возможность обоснования и корректного изучения дискурсивной основы PR-текстов, что, в конечном счёте, позволяет анализировать их комплексно при учете тех когнитивных и социокультурных компонентов, которые формируют медиадискурс в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Естрина, О. В. Социокультурное пространство: определение понятия / О. В. Естрина, Н. В. Дулина // Человек, Культура, Общество: Межвуз. Сб. науч. тр. – Волгоград : Волгоградский Политехник, 2007. – С. 8–17.
3. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
4. Луман, Н. Медиа-коммуникации / Н. Луман. – М. : Логос, 2005. – 280 с.
5. Максимова, Н. Г. Электронный текст в ограниченном коммуникативном пространстве / Н. Г. Максимова // Вестник Чувашского университета, 2007. – № 4. – С. 193–196.
6. Парсонс, Т. О социальных системах / Т. Парсонс. – М. : Академический проект, 2002. – 832 с.
7. Родин, А. В. Коммуникационное пространство: морфология и трансформация / А. В. Родин // Studium, 2008. – Т. 6, № 1. – С. 1–16. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sarki.ru/studium/pub11/rodin.pdf>.
8. Шевченко, А. Ю. Дискурсивный анализ материалов массовой коммуникации / А. Ю. Шевченко // Теория коммуникации и прикладная коммуникация. Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Вып. 1 / под ред. И. Н. Розиной. – Ростов-на-Дону, 2002. – С. 185–192.
9. Юдина, Е. Н. Развитие медиапространства современной России (на примере телевидения): автореф. дисс. ... докт. социол. наук: 22.00.04 / Е. Н. Юдина. – М., 2008. – 50 с.

Материал поступил в редакцию 15.09.15.

**THE PHENOMENON OF MEDIA DISCOURSE
IN COMMUNICATIVE ASPECT OF POSTMODERNISM**

D.A. Kazieva, Candidate of Philology. Deputy Head of Administrative Department
Interregional Distribution Grid Company of the North Caucasus (Pyatigorsk), Russia

***Abstract.** The article deals with the implementation of postmodernism principles in communicative space and its influence on mass media development under the modern conditions. Media discourse and advertese function in the media space while the main function of PR-discourse is establishing and maintaining connection between media and social space, which proves its mesian character. Media space is a result of interaction of media and PR-discourse.*

***Keywords:** postmodernism, media discourse, PR-discourse, media space, communication.*

УДК 811.161.2'373.611(09)

ПРЕФИКСАЛЬНО-ПОСТФИКСАЛЬНЫЕ ФОРМАНТЫ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ ГРАДУАЛЬНОГО ЗНАЧЕНИЯ ГЛАГОЛОВ В УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Ю.В.Ткаченко, аспирант кафедры украинского языка,
Национальный педагогический университет им. М.П.Драгоманова (Киев), Украина

Аннотация. Статья посвящена исследованию префиксально-постфиксальных формантов на- + -ся, ви- + -ся, до- + -ся, з-(с-) + -ся, у-(в-) + -ся, об-(обі-) + -ся, за- + -ся, роз-(розі-) + -ся, при- + -ся, с помощью которых выражается градация в современном украинском языке. Проанализированы лексемы с вышеназванными формантами и определены гранд-оттенки, которые они вносят в семантическую структуру слова.

Ключевые слова: словообразовательные форманты, градусема, градуальная функция, градация, градуатор, гранд-оттенки.

Словообразовательные средства выражения градуального значения являются набором аффиксов, объединенных парадигматическими отношениями. Аффиксы различаются по производительности, дистрибуцией и дополнительным значением, которое они передают, будучи объединенными общим словообразовательным значением поля градации. Градуальный компонент (аффикс) вносит градусему, что соотносится с семантическим полем качественного признака. Словообразование является одним из самых продуктивных способов выражения градуального значения [4]. Градуальность глагола может быть передана с помощью префиксально-постфиксальных формантов, которые вносят в лексему различные семантические оттенки.

Цель статьи – рассмотреть префиксально-постфиксальные форманты на- + -ся, ви- + -ся, до- + -ся, з-(с-) + -ся, у-(в-) + -ся, об- (обі-) + -ся, за- + -ся, роз- (розі-) + -ся, при- + -ся как средство выражения градации в современном украинском языке; проанализировать лексемы с вышеназванными формантами и определить гранд-оттенки, которые они вносят в семантическую структуру слова.

Префиксально-постфиксальный формант на- + -ся является самым продуктивным для выражения градуального значения глаголов. Указывая на высокую степень проявления признака действия, формант на- + -ся выражает значение удовольствия или неудовольствия деятеля своим действием. А. Исаченко называет такой способ действия сатуративным [3]. Глаголы, образованные префиксально-постфиксальным способом с помощью форманта на- + -ся, указывают на меру проявления признака действия.

Глаголы со значением сатуративности (результат длительного и повторяющегося действия) выражают оттенок удовольствия или неудовольствия. Префикс на- и постфикс -ся, присоединяясь к глаголам несовершенного вида, выполняет градуальную функцию, поскольку вносят в их семантическую структуру гранд-оттенки – интенсивное проявление признака действия. Лексемы с оттенком удовлетворения *навечеряється, напиться, наспатися, напастися, насититися* объединены общей градусемою «вволю». Например, глагол *навечеряється* означает «наесться во время ужина» [5, с. 250]; – *Ти, голубе, ще в обід навечеряєся* (М.Павленко); *напиться* – «пить что-нибудь, утоляя жажду» [5, с. 290]; – *Іде святий Петро Та, йдучи в Рим благовістити, Зайшов у гай води напиться і одпочить* (Т. Шевченко); *наспатися* – «спать много» [5, с. 304]; *насититися* – «удовлетворять потребность в пище; наесться досыта» [5, с. 304]; – *Коли всі наситились, дідусь зібрав усі дрібки і недоїдки і виніс перед хату* (И. Франко); *напастися* – «жадно набрасываться на что-нибудь съедобное» [5, с. 289]; – *Горобці налетіли з садка і напаслись на пшениці* (И.Нечуй-Левицкий).

Лексемы *набігаться, наслухатися* передают высокую степень проявления признака действия и объединены общей градусемою «вволю». Например, глагол *набігаться* означает «побегать до усталости» [5, с. 247]; – *Набігаєся, наганяєся за цілий день – а ввечері спати хочеться* (П. Мирный); *наслухатися* – «услышать, послушать много чего-либо или о ком, что-нибудь» [5, с.307]; – *Він тільки наслухався про неї [гадюку] всякої страховини, і як вона кусається, і как сичить, і яка страшна-страшна* (П. Мирный).

В лексеме *настоятися* выделяем градусему «в избылии»: *настоятися* – «образовывать, давать настой, настойку» [5, с. 311]; – *Вже и чай настоявся. Ватя поналивала* (И.Нечуй-Левицкий).

В глаголах совершенного вида с префиксом на- и постфиксом -ся, которые выражают неприятные ощущения, неудовлетворенность деятеля действием, сатуративный оттенок воспринимаем как интенсивное проявление признака действия, доведенный до крайности (выше нормы). Лексемы *напиться, наклюватися, наплакатися, настраждатися, натерпітися* объединены общей градусемою «слишком». Например, глагол *напиться* означает «употребляя спиртные напитки, становится пьяным; упиваться» [5, с. 290]; – *А прийде ввечер і товариство ... наїдяться, нап'ються, погуляють, – та й з двору, і Чіпка з ними!* (П. Мирный); *наклюватися* – «много клюя, очень наесться (о птицах)» [5, с. 278]; – *Курка наклюється латаття та здохне* (П. Мирный); *наплакатися* – «много плакать» [5, с. 291]; – *Наплакався [кобзар]. Струни рвані Три перебирає* (Т. Шевченко); *настраждатися* – «испытать много страданий» [5, с. 311]; *натерпітися* – «испытать, перенести

много тяжелого, неприятного; *настраждається, набідуватися*» [5, с. 314]; – *Прийду було її [панночку] вбирати, тавже якої наружи я од неї не натерплюся!* (Марко Вовчок)

Значение исчерпанности действия вносит в лексему префиксально-постфиксальный формант ви- + ся, присоединяясь к глаголам несовершенного вида. Сатуративное значение выражают глаголы совершенного вида с вышеуказанным формантом, поскольку действие выполняется полностью в течение определенного промежутка времени. Глаголам с префиксом ви- и постфиксом -ся присуща градуальность, потому что вышеупомянутые форманты вносят в лексему гранд-отенок – интенсивное проявление признака действия (выше нормы). В семантической структуре лексем *вивалятися, виговоритися, вигрітися, вигулятися, видивитися, виплакатися, виспатися, виспіватися, витанцюватися* выделяем общую градосему «в избытке». Например, глагол *вивалятися* означает «долго пробыть в постели, в постели» [5, с. 193]; – *Два тижні вивалявся я тоді в ліжку і як ото дуба не дав – і сам не розумію* (Б.Антоненко-Давидович); *виговоритися* – «говорить вволю, рассказывать, выражать все» [5, с. 199]; *вигрітися* – «греться в течение определенного времени, получая, имея достаточное количество тепла» [5, с. 201]; – *З води біжить на пісок, щоб вигрітися* (И.Нечуй-Левицкий); *вигулятися* – «разгулять долго, вволю, выходжуватися» [5, с. 201]; – *Ляже не клята, встане не м'ята, наїсться, нап'ється, вигуляється, так чому ж її не бути хорошою* (С.Васильченко); *видивитися* – «уставившись, очень пристально и внимательно смотреть» [5, с. 204]; – *Вояк витріщеними очима видивився на Спориша, як на чоловіка, у якого не всі дома* (И.Франко); *виплакатися* – «плакать вволю, до успокоения» [5, с. 233]; – *Фрузя виплакалася, і її зробилося легше* (И. Франко); *виспатися* – «спать долго, вволю, вполне удовлетворяя потребность во сне» [5, с. 246]; – *Лягай раніше, виспися, – каже їй хазяйка* (П. Мирный); *виспіватися* – «выливать, передавать свои чувства в песне, пению» [5, с.254]; – *Мені було так тяжко на душі... я мусила виспіватися!* (Н. Кобринская); *витанцюватися* – «много танцую, тратить все силы» [5, с.259]; – *Одарка береться в боки, починає танцювати. Картя дивиться на неї, сміється. Одарка спинається. [Катря:] Ну, вже витанцювалась?* (С.Васильченко).

Глаголы *віблітися, виваритися, виголодатися, вилікуватися, вимочитися, виродитися* объединяет общая градосема «полностью». Например, лексема *віблітися* означает «белеть под интенсивным воздействием солнца (о человеке, его волосы и т. Д.)» [5, с. 191]; – *Роздобрила Марина, віблілася, мов та панянка* (П. Мирный); *виваритися* – «долго варясь, терять вкусовые или питательные качества» [5, с. 194]; *виголодатися* – «становиться голодным; терпеть голод, изголодать» [5, с. 200]; – *Було і змерзне [хлопчик], і виголодається, а мовчить, терпить, аби тільки з батьком бути* (О.Стороженко); *вилікуватися* – «вылечиться, избавиться от болезни; делаться здоровым, выздороветь» [5, с. 219]; *вимочитися* – «делаться очень мокрым» [5, с. 225]; – *Вимочився я так у воді добре, поки на березі моє шмаття не висохло* (И. Франко); *виродитися* – «превращаться в кого-нибудь худшего, во что-то худшее» [5, с. 242]; – *Ми вели б неустанну боротьбу між собою, котра остаточно мусила виродитися у ненависть* (Н. Кобринская).

Конфикс до- ... ся является формальным показателем финально-достижимого способа действия, названного глаголом. «Доминирующая функция префикса до- – обозначение границы в проявлении действия» [2, с. 46]. А. Добрушина отмечает, что «префиксальный формант до- передает идею дистанции между каким-то моментом действия и его результатом, а постфикс -ся акцентирует внимание на действии субъекта, отдаляя «того, на кого направлена реализация действия» [1, с. 49].

Продуктивный словообразовательный формант до- + -ся, присоединяясь к глаголам несовершенного вида и не меняя общего лексического значения, вносит в их семантическую структуру гранд-отенок – доведение действия до определенной цели, до определенного этапа в результате долгих интенсивных усилий. Глаголы *додзвонитися, докричатися, доколупатися, докоситися, долікуватися, донюхатися, допитатися, допроситися, допхатися, дочекатися, дошукатися, доучитися, доховатися* объединены общей градосемою «полностью, окончательно, до конца». Например, глагол *додзвонитися* означает «звоня, добиваться ответа» [5, с. 575]; – *Сидите цілий день у себе в хаті – не додзвонилися вас!* (Леся Украинка); *докричатися* – «долго крича, добиться того, чтобы кто-нибудь услышал, откликнулся; дозваться» [5, С.580]; *доколупатися* – «ковыряясь, добираться до чего-нибудь, приближаться до определенного предела» [5, с. 579]; – *Доколунався до самої землі* (И. Франко); *докоситися* – «косить, достигать какого-либо места, определенного предела» [5, с. 580]; *допитатися* – «настойчиво расспрашивая, выведывать что-то, узнавать что-нибудь» [5, с. 589]; *допроситися* – «настойчивыми просьбами добиваться чего-либо» [5, с. 591]; *допхатися* – «скорее протолкаться – «с трудом добираться куда-нибудь, до какого-либо места» [5, с. 591]; – *Маланка ледве допхалась до своєї халупки* (М. Коцюбинский); *дочекатися* – «пробыть, прожить до тех пор, пока наступит, появится ожидаемое; дожждаться» [5, с. 604]; – *Хочеться швидше дочекатися літа* (М. Коцюбинский); *дошукатися*, – «настойчиво пытаться найти кого, что-нибудь» [5, с. 606].

В семантической структуре глаголов совершенного вида префикс до- и постфикс -ся выражают значение «проявление действия в результате интенсивных усилий, которое приводит к негативным последствиям». Лексемы *добалакатися, доборотися, добрехатися, довертїтися, догулятися, докуритися, дострибатися, достоятися, допитися* объединены общей семой «сверх меры». Например, глагол *добалакатися*, означает «много разговаривая, навлечь на себя неприятность» [5, с. 561]; – *І добалакались... Надвечір лихо склалось: Страшенна буря зразу заревла. Змагався довго Дуб, стогнав, не подавався, А далі затріщав, зломився і – упав...* (Л. Глибов); *доборотися* – «борясь за что-нибудь, дойти до каких-то неприятных последствий» [5, с. 563]; – *Доборолась Україна До самого краю. Гірше ляха свої діти Її розпинають* (Т. Шевченко); *добрехатися* – «много обра-

нывая, испытывать что-либо нежелательное, неприятное» [5, с. 564]; – *Брешіть, брешіть, воріженьки, Добре шетесь лиха; довертітися* – «обманывающая, испытывать что-либо нежелательное, неприятное» [5, с. 570]; – *А що, взяв? Вертів, вертів хвостом, бісів Супруненко, та й довертівся! Так вам і треба, гаспидські дуки!* (П. Мирный); *догулятися* – «много гуляя, приобрести, испытать проблемы» [5, с. 574]; – *Догулявся чумачина, Що й копочки нема* (М. Кропивницкий); *докуритися* – «куря (перв. излишне), испытать что-либо нежелательное, неприятное» [5, с. 581]; – *[Павло:] Ще вчора докурився доценту, така нудьга обгорнула, що мало не здурів* (М. Кропивницкий); *допитися* – «чрезмерно попивая спиртное, испытать что-то нежелательное, неприятное» [5, с. 588].

Префиксально-постфиксальный формант до- + -ся в глаголе *доторкнутися* указывает на низкую степень проявления признака действия. В семантической структуре вышеупомянутой лексемы выделяем градусе-му «слегка» (ниже нормы): *доторкнутися* – «слегка прикасаться к кому-, чему-либо» [5, с.601]; – *Він доторкнувся до неї пальцями...* (И. Франко).

Таким образом, префиксально-постфиксальный формант до- + -ся в глагольных лексемах совершенно-го вида является средством выражения градуального значения.

Также средством выражения градуальности выступает префикс з-(с-) и постфикс -ся, поскольку, присоединяясь к глаголам, они вносят в их семантическую структуру значение «доведение действия до нежелательного состояния (усталости и т.п.) вследствие проявления интенсивности действия, которое совершается в течение определенного времени». Глаголы *змучитися, стомитися, знервуватися* объединяет общая градусема «очень»: *змучитися* – «теряя силы, истощаться физически» [5, с. 770]; *стомитися* – «испытывать усталость; изнемогать» [5, с. 441]; *знервуватися* – «находиться в состоянии нервного возбуждения, волнения» [5, с. 773].

Префикс по- и постфикс -ся, выполняя градуальную функцию, вносят в семантическую структуру глаголов гранд-оттенок – интенсивное проявление признака действия (выше нормы). Глаголы *побиватися, помішатися, потішатися* имеют общую градусему «слишком». Например, глагол *побиватися* означает «очень тосковать, скучать, сожалеть оком, чем-либо; переживать за кого, что-нибудь» [5, с. 704]; – *Чи можемо ми, діти, веселими бути, Як ненька в недолі, в нужді побивається нами?* (Леся Украинка); *помішатися* – «стать психически ненормальным, сойти с ума» [5, с. 790]; – *Еней од страху з плигу збився, В умі сердега помішавсь і зараз сам не свій зробився, Скакав, вертівся і качавсь* (И. Котляревский); *потішатися* – «находить в ком-либо, чем-либо удовольствие, радость; радоваться» [5, с. 842]; – *Се та Оксана, що була їй радість і втіха і що сю [нею] мати потішалась і величалась!* (Гр. Квитка-Основьяненко).

Интенсивное проявление признака действия в глаголах совершенного вида передает префиксально-постфиксальный формант во- (в-) + -ся, а, следовательно, он, выполняя градуальную функцию, является средством выражения градуальности. Глаголы *уморитися, вбитися, упитися* объединены общей семой «слишком». Например, лексема *уморитися*, означает «очень устать, замучиться» [5, с. 619]; *вбитися* – «лишать себя жизни огнестрельным или холодным оружием и т.д.» [5, с. 596]; – *І він один на всім світі, Один мене любить; А почує, що я вбилась, То й себе погубить* (Т. Шевченко); *упитися* – «пить вино, водку и т.д. .., пьянеть, становится пьяным» [5, с. 622]; – *З того часу щовечір вона була й п'яна; а вирве вдень годинку, то і вдень уп'ється* (Марко Вовчок).

Глаголы с префиксом в- и постфиксам –ся передают значение «углубиться, вникнуть во что-нибудь в результате интенсивного действия». Лексемы *вдуматися, вдивитися, впитися, впертися, вп'ястися* имеют общую градусему «очень». Например, глагол *вдуматися* означает «серьезно, сосредоточенно думая, вникать, углубляться в суть чего-либо» [5, с. 172]; – *Вдумався в тому історію і побачив, що все се була підла, огидна інтрига її братів* (И. Франко); *вдивитися* – «пристально, внимательно смотреть куда-то, на кого, что-нибудь» [5, с. 171]; *впитися* – «прочно вцепляться» [5, с. 380]; – *Кинулася [мати] до Ганнусі І в коси впилася* (Т. Шевченко); *впертися* – «силой, без разрешения заходить в помещение и т. д.» [5, с. 381]; – *А далі вперлися в будинки Підземного сього царя* (И. Котляревский); *вп'ястися* – «не отводя глаз, смотреть на кого, что-нибудь» [5, с. 380]; – *Гальорка вп'ялася очима в панів...* (С.Васильченко).

Не менее продуктивным для выражения градуального значения является префиксально-постфиксальный формант об- (-обі-) + -ся. Он вносит в лексему значение «проявление действия в течение определенного времени с большой интенсивностью». Глаголы *обжертися, обсунутися, обідратися, обіжратися* в своей семантической структуре имеют общую сему «слишком». Например, *обжертися* означает «чрезмерно наедаться, нанося вред своему здоровью; объедаться» [5, с. 393]; – *Нічого йому не станеться... – меду обжерся, тепер болить живіт...* (С.Васильченко); *обіжратися* – «чрезмерно напиваться (водки, вина и т. д. ..)» [5, с. 393]; – *В цей день отець опрягся, Як чикилдихи обіжрався* (И. Котляревский); *обсунутися* – «осыпаться, обваливаться, разрушаясь под действием каких-либо сил (о земляных сооружениях, склонах и т. д.)» [5, с. 423]; – *Обсунулась стара гребля, Місток похилився* (С. Руданский); *обідратися*, – «порвать, совершенно сносить свою одежду; обноситься, оборваться» [5, с. 388]; – *Чи бачиш, як ми обідрались! – Убрання, постолі порвались* (И. Котляревский).

Значение действия, в которое исполнитель полностью погружается, увлекается им и устает, передают префикс за- и постфикс -ся, образуя глаголы совершенного вида. Вышеуказанный формант, выполняя градуальную функцию, вносит в семантическую структуру глаголов гранд-оттенок – избыточность выполнения действия. Глаголы *закохатися, замріятися, загордитися, задивитися, задихатися, задуматися, закашлятися, за-*

слухатися об'єднані однією сім'єю «слишком» (більше звичайної норми, міри). Наприклад, лексема *закохатися* означає «проникнутися почуттям любові к кому-то» [5, с. 702]; *замріятися* – «углубитися, погрузитися во що-то, задуматися над чим-то» [5, с. 712]; *загордитися* – «стать надменним, кичливым; заняться» [5, с. 693]; *здивитися* – «восторженно, с восхищением долго смотреть на кого-то, что-то, куда-то; заглядываться» [5, с. 695]; *задихатися* – «дышать часто, усиленно, трудно из-за усталости, волнения и др.» [5, с. 695]; *здуматися* – «сосредоточено думать, размышлять над чем-то, о ком» [5, с. 696]; *закашлятися* – «зайтись кашлем, сильно и долго кашлять» [5, с. 700]; *заслухатися* – «увлекаться, забывать о другом, слушая кого-то» [5, с. 724].

Словообразовательный формант роз- (розі-) +ся вносить в семантическую структуру глаголов значение «проявление действия, которое достигается постепенным нарастанием интенсивности», а, следовательно, является средством выражения градуальности. Лексеммы *розбігатися*, *розбушуватися*, *розгорітися*, *розгулятися*, *розігрітися*, *розпалитися*, *розпашкуватися*, *розговоритися* с вышеуказанным формантом об'єднані однією сім'єю «чрезмерно». Например, лексема *розбігатися* означает «начав бегать, увлечься, войти в азарт» [5, с. 143]; – *Не гадай, що і з кінцями так легко даси собі раду. Полум'я мають у грудях, крізь ніздрі його видихають. Ледве й самому мені покораються, як розбіжаться* (М.Зеров); *розбушуватися* – «становиться бурным, беспокойным (о море, реке и т.д.)» [5, с. 145]; – *Море було так розбушувалося від часу виїзду тьоті Елі, що тільки сьогодні встановилося* (Леся Українка); *розгорітися* – «приходить в состояние сильного возбуждения, душевного подъема» [5, с. 156]; – *Мотря стоїть коло печі, та в зачіпку колупає... Почервоніла, розгорілася, ще краща стала, ніж була* (П. Мирный); *розгулятися* – «начинать действовать, полностью проявляя себя в чем-то» [5, с. 157]; – *До Хіври сікався [Солопій], за макогін хватався; І не на жарт-таки, сердега, розгулявся* (П. Гулак-Артемовский); *розігрітися* – «нагреваясь, становится теплым, горячим» [5, с. 160]; – *Потік тухольський перший раз відроду побачив такий блиск; перший раз розігрівся в своїм холоднім кам'янім ложі* (И. Франко); *розпалитися* – «почувствовать сильный жар (перев. от болезни)» [5, с. 179]; – *Скільки від них [обкладок] дітвори перемерло! Оце зранку любе-миле бігає, дивись, в обід – розгорілося, розпалілося, на горлянку жаліється, а на другий день і Богові душу віддає...* (П. Мирный); *розпашкуватися* – «приобрести дурные наклонности, привычки» [5, с. 180]; – *Юруш розпашкудився на панстві, бо не брався й за холодну воду* (И.Нечуй-Левицкий); *розговоритися* – «постепенно увлекшись разговором, стать разговорчивым, болтливым» [5, с. 154]; – *Він був чоловік поважний... Не багатомовний, а коли вже розговориться, то пашиє [пашисть] його кожне слово полум'ям* (Марко Вовчок).

Префикс роз-, суффикс -ти- и постфикс -ся, образуя глаголы, выполняют градуальную функцию, поскольку вносят в лексему значение «начало действия» (ниже нормы). Лексеммы *розбігатися*, *розпочинатися*, *розпускатися*, *розгоратися*, *розганятися* об'єднані однією сім'єю «слегка, в определенной степени». Например, глагол *розбігатися* означает «начинать бежать» [5, с.143]; *розпочинатися* – «проявлять первые признаки» [5, с.187]; – *Чудовий літній день розпочинався* (Г.Хоткевич); *розпускатися* – «развиваясь под действием тепла, солнечных лучей, возрастая, распускаясь, раскрываясь (о почках, цветах, листьях)» [5, с. 189]; – *На землі в той дивний майський вечір розпускались мільйони рож, троянд* (И.Нечуй-Левицкий); *розгоратися* – «начинать гореть все сильнее» [5, с. 155]; *розганятися* – «двигаться, постепенно увеличивая скорость» [5, с. 152].

Префикс при- и постфикс -ся, присоединяясь к глагольным лексемам, передают действие, направленное на объект восприятия. Они вносят в семантическую структуру слова значение интенсивного проявления признака действия. Глаголы *прислухатися*, *приподобитися*, *придиратися*, *притерпітися* об'єднані однією сім'єю «очень». Например, лексема *прислухатися* означает «напрягая слух, пытаться услышать что-нибудь» [5, с. 910]; – *Здалося – ніби голос Марусин. Крикнула й замовкла. Прислухався – нічого не чути* (Г.Хоткевич); *приподобитися* – «обманывая, стараться казаться лучше» [5, с. 903]; – [Юда:] *Учитель мав улюбленців між нами, – ми, зуби зціпивши, їм догоджали, щоб приподобитись йому хоч тим* (Леся Українка); *притерпітися* – «смириться с чем-нибудь» [5, с. 919]; *придиратися* – «использовать что-нибудь как повод для замечаний, обвинений (обычно безосновательных) придиратися» [5, с. 884]; – *Усе придирається [Харко]: «У вас, каже, не так усе, як у людей»* (Гр. Квитка-Основьяненко).

Глаголам *притулитися*, *присмоктається*, *причайтися* присуща градуальность, поскольку они передают значение одноразового действия, совершаемого с большой интенсивностью. Вышеупомянутые глаголы об'єднані однією сім'єю «слишком»: *притулитися* – «тесно придвигаться, прижиматься к кому-, чему-либо; приклониться» [5, с. 922]; – *Щось стало між нами. Я не смів притулитись до материних грудей, обняти сестру* (М. Коцюбинский); *присмоктається* – «прилипнуть, плотно приставать к кому-, чему-нибудь с помощью присосок» [5, с. 910]; *причайтися* – «замирать, затаив дыхание; затихать» [5, с. 7]; – *Кинулась [Гаїнка] на ліжку, підвелась і впала знову, причайлася, затаївши й духа* (Б. Гринченко).

Таким образом, градуальную семантику глаголов на словообразовательном уровне в украинском языке реализуют указанные выше префиксально-постфиксальные форманты. Они, присоединяясь к глагольным лексемам, вносят в их семантическую структуру значения меры и степени реализации действия. Префиксально-постфиксальные форманты выполняют функцию градуаторов, а потому являются средством выражения градуальности глаголов в украинском языке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Добрушина, Е.Р. Русские приставки: многозначность и семантическое единство: Сб. ст. / Е.Р. Добрушина, Е.А. Меллина, Д.Пайар. – М.: Русские словари, 2001. – 270 с.
2. Ильин, В.С. Префиксы в современном украинском языке / В.С. Ильин. – К.: Изд-во АН УССР, 1953. – 167 с.
3. Исаченко, А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким: Морфология / А.В. Исаченко. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 880 с.
4. Колесникова, С.М. Категория градуальности в современном русском языке [монография]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / С. М. Колесникова. – М., 1999. – 421 с.
5. Толковый словарь украинского языка / в трех томах [авт.-уклад. В.Яременко, О. Слипушко]. – К.: Аконит, 2004.

Матеріал поступил в редакцию 29.09.15.

**PREFIXAL-POSTAFFIXAL CHARACTERISTIC TONES
AS GRADATION EXPRESSION MEANS IN UKRAINIAN VERBS**

Yu.V. Tkachenko, Postgraduate Student of Ukrainian Language Department
The National Pedagogical Dragomanov University (Kyiv), Ukraine

***Abstract.** The article is devoted to the research of prefixal-postaffixal characteristic tones на- + -ся, ви- + -ся, до- + -ся, з-(с-) + -ся, у-(в-) + -ся, об-(обі-) + -ся, за- + -ся, роз-(рози-) + -ся, при- + -ся, by means of which the gradation in modern Ukrainian is expressed. Lexemes are analyzed with the above-mentioned formants, shades of meaning, that bring in the semantic structure of word, are determined.*

***Keywords:** word-formation characteristic tones, gradation seme, gradation function, gradation, gradation maker, gradation shade.*



УДК 801.316.3

О ПРОИСХОЖДЕНИИ И ЗНАЧЕНИИ СЛОВА «РУС»

О. Тухтасунов, кандидат химических наук,
доцент кафедры естественно научных дисциплин,
Горно-металлургический институт Таджикистана (Чкаловск), Республика
Таджикистан

***Аннотация.** В данной статье, основываясь на исторической информации и принимая во внимание закон лингвистического изменения формы слов в момент перехода из одного языка в другой, изучено слово «Рус», которое встречается в структуре слов различных языков. Слово «рус» произошло от древнего персидского языка и означает «развиваться, расти».*

***Ключевые слова:** значение слова «рус», «русса», «растани-растение», «раса».*

Русский язык – один из наиболее распространённых языков мира. В настоящее время на нем говорят более 300 миллионов человек. Он является официальным или рабочим языком в большинстве авторитетных международных организаций. День за днем, значение русского языка все больше возрастает как средство межнационального общения. Этот язык относится к восточной группе славянских языков. Истоки русского языка уходят в глубокую древность. По данным исследователей, примерно в 2-1-м тыс. до н.э., из группы родственных диалектов индоевропейской семьи языков выделился протославянский язык, который на поздней стадии, примерно в I-VII вв. назывался праславянским и на его основе образовались древнерусский и другие славянские народности.

В толковании значения слова «рус» среди исследователей имеются разногласия. По мнению некоторых, наименование «рус» восходит к названию одного из славянских племён – родиев, россос или руссов.

Другие исследователи связывают появление слова «рус» с именем царей государства Урарту – Русса, о деятельности которых сообщается в клинописных надписях. Государство Урарту, находящееся на Армянском предгорье, при царствовании Русса I, II и III достигает наивысшего могущества. Русса I после смерти Сардары II, (слово «Сардар» при переводе с персидского на русский язык означает «предводитель», «главарь») в конце 30-х годов VIII в. до н.э. взошёл на престол, и ему удалось в трудное для государства время собрать воедино Урартское государство. Новый период усиления Урартского государства начинается при Руссе II, вступившем на престол в 690-х годах до н.э. Он ведёт большое строительство, в том числе и строительство каналов для орошения земель Араратской долины.

Во времена царствования Русса III, в 610в. до н.э., в Урарту развивается разработка железа и Урарту становится поставщиком качественных железных изделий в ближние регионы и даже в Грецию. Изготовленные из железа сельскохозяйственные орудия труда способствовали развитию земледелия и совершенствованию ирригационной системы, а это привело к общему экономическому развитию государства Урарту.

Во времена царствования всех Руссов наблюдается развитие государства Урарту, а имена Русса I, II и III возможно, были их прозвищем. Урартские цари, Руссы, не были представителями славянских народов, они были предками армян.

Руссами также считали себя до IX века и древние скандинавы. Встречаются сведения, что ранее жители современной Баварии и Саксонии тоже считали свою землю русской, и называли себя «руссами», вплоть до XIII века н.э. Так же есть сведения, что древние кельты до завоевания их легионами Цезаря тоже именовали себя руссами. Некоторые ученые так же пытались доказать, что самоназвание «рус» происходит от скандинавского корня, ведь «руссами» называли себя и племена древних викингов.

По мнению известного русского исследователя В. Щербакова, слово «рус» произошло от слова «рысь» (т.е. леопард). Русские – это потомки гипотетического народа «сынов леопарда», жившего в 7-8 тысячелетии до н.э. на территории современной Передней и Малой Азии. Он также указывает на возможность появления слова «рус» из санскрита «раса», означающее понятия: «светлый, ясный, лучистый».

Некоторые ученые считают, что слово «рус» более архаичное и уходит своими корнями в доарийскую лексику.

Логический и лингвистический анализ слов, содержащих в составе слово «рус» и другие близкородственные слова, на основе лингвистических законов, закона видоизменения слов при переходе от одного языка к другому, привели к мнению, что слово «рус» имеет значение «растущие». Слова «растение» и глагол «расти», которые родственные с таджикскими словами [таджикский язык (фарси), один из древнейших языков мира также, как и русский, относится к индоевропейской семье языков] «растани» и «рустани» состоят из двух слов «рас», «рус» – растущий, и «тан», «тен» – тело, то есть, означают растущее тело. Имя царей государства Урарту-Русса, тоже состоит из двух слов «Рус» и «са». Словосочетание «са» в древние времена, в восточных словах

выражало понятие – человек, личность. Как известно, в начале формирования, языки были простыми, слоговыми и каждый слог имел своё значение. На востоке, в древнем Вавилонском государстве, в котором жили мидии и древние персы, говорили на таком языке. Большинство слов из этих языков распространялось в древности в другие языки индоевропейской группы.

Слог «са» в ряду слов других индоевропейских групп языков так же выражает значение «человек». Например, человек в латинском языке “Homo sapiens”, то есть разумный человек. В этой фразе слово “Homo” как “Huma” в книге религии Зороастризма-Авеста выражает «ум», «разум». Русское слово «ум» тоже родственное с выше указанными словами. Позднее слово “Huma”, из которого сформировалось слово «гума» использовалось в значении «человека», из-за того, что единственно разумным существом на Земле является человек. Часть «са» указывает человека, а “riens” (ruens) – «распространённый». Слово «пун» с таким значением до сих пор используется в Ягнобском языке, который является сохранившимся до нашего времени одним из ветвей согдийского языка. Ягнобцы – малочисленный народ, живущий в высокогорных местностях Зеравшанской горы в Таджикистане. Или в другом слове, «саммит», который каждый из нас знает как английское слово, формировалось из слова «самит» санскритского языка. В древней Индии встреча главарей племени выражалось этим словом.

Слово «рус» также встречается в структуре имён «Рустам» (один из героев «Шахнаме» Фирдоуси), «Руслан» (в поэме Руслан и Людмила), которые видоизменились от слов «рустан» и «русмен». В последних словах словосочетание «рус» тоже означает «растущее тело» и «растущий человек», то есть имеется ввиду крепко сложенное тело мужчины, богатыря. Согласно лингвистическим законам, звуки «м», «н» и «л» могут заменять друг друга. Словосочетания «са», «тан» и «мен» являются синонимами, отсюда слова «Русса», «Рустам», «Руслан» и «рустан» обозначают богатыря. Не зря руссами себя называли древние племена викингов и некоторые древние скандинавские народности.

Слово: «русый», которое в настоящее время выражает желто-красную окраску, и «рысь» – один из видов леопарда, возможно, формировались позднее как слово «рыжий». Слово «раса» – выражающее родство состоит из словосочетания «ра» и «са». Словосочетание «ра», в древних словах выражает свет, луч, яркость, цвет. Таким образом, слово «раса» подразумевает цвет кожи человека.

Слово «рус» возможно, заимствовано другими западными языками из древнеперсидского языка. По древней истории народов известно, что в I-ом тысячелетии до н.э. почти половина территории Европы, северная часть Африки, Египет и почти вся Азия были под властью персов. Поэтому большинство этнических названий индоевропейских народов, и даже многие топонимические названия местностей в восточной Европе и Северной Азии образовались из древнеперсидского языка. Также в языке славянских народностей встречается очень много слов, взявших свою структуру от персидского языка. Таким образом, слово «рус» возникло в значении – растущий, развивающийся, и это слово не зря было выбрано, являясь пророческим для этой народности.

Действительно, развитие русского народа произошло в короткий исторический период. Этот народ создал развитую науку и богатейшую культуру и помогает другим народностям в развитии их экономики и промышленности. Издавна известно, что этому великому народу присущи: интернационализм, патриотизм, созидательность и принципы гуманизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая Советская Энциклопедия. – Москва, 1975, Том 22.
2. Всемирная история. Т.1, изд. «Политической литературы». – М., 1955.
3. Газета «Согдийская правда». – № 78, 27.09.2014.
4. Тухтасунов, О. О происхождении и значении слова «рус» / О Тухтасунов. – Таджикистан.
5. Электронный ресурс: www.liveinternet.ru/users/1758119/post58721261
6. Bahrami, E., Dictionary of the Avesta. / E. Bahrami, F. Joneydi. – Iran, Balkh, 2000.

Материал поступил в редакцию 04.09.15.

ON THE ORIGIN AND MEANING OF WORD “RUS”

O. Tukhtasunov, Candidate of Chemistry,
Associate Professor of Department of Naturally Scientific Disciplines,
Mining-Metallurgical Institute of Tajikistan (Chkalovsk), Republic of Tajikistan

Abstract. In this article on the basis of the historical information the word of “Russ” is instigated, which is met in the structure of different words of languages, taking into consideration the legitimacy of linguistic changing of the form of words in the moment of transition from one language to another. The word “Russ” had been come from ancient Persian language and means ‘to develop’, ‘to grow’.

Keywords: meaning of word “Rus”, “Russa”, “plants”, “race”.

УДК 378.02

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Аленченкова, аспирант кафедры программного обеспечения и администрирования информационных систем
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», Россия

***Аннотация.** Статья посвящена основным характеристикам проблемно-модульной технологии и ее образовательным возможностям в процессе развития рефлексивной культуры обучающихся.*

***Ключевые слова:** проблемно-модульная технология, развитие рефлексивной культуры, дополнительное профессиональное образование педагогов.*

Эффективность модели развития рефлексивной культуры обеспечивается реализацией соответствующей педагогической технологии. Педагогическая технология соединяет в себе упорядоченную совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих успешность проектируемого процесса и результата в изменяющихся условиях.

Предлагаемая в данном исследовании технология базируется на образовательной парадигме, основной характеристикой которой является проблемность.

В соответствии с данным исследованием технология включает в себя следующие важнейшие составляющие: целеполагание, планирование, научную организацию учебно-воспитательного процесса, выбор методов, средств и материалов, наиболее соответствующих целям и содержанию процесса развития рефлексивной культуры обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования [1].

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов, посвященных различным аспектам рассмотрения педагогической технологии (Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Кэрролл, Д. Хамблин, а также С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, М.В. Кларин, М.М. Левина, Н.Ф. Тользина и другие) свидетельствует о том что, эффективность педагогической технологии определяется ее следующими существенными признаками: целеобразованностью, результативностью, экономичностью, алгоритмируемостью, проектируемостью, целостностью, управляемостью, корректируемостью, визуализацией.

Диагностическое целеобразование и результативность, как признаки педагогической технологии предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса развития рефлексивной культуры обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования. Основной целью указанной технологии является развитие способности к прогнозированию результатов своих действий, а также развитие способности выявлять, оценивать и обобщать наиболее значимые признаки образовательного процесса.

Важнейшими задачами предлагаемой технологии являются следующие: осознанное планирование, регулирование и контроль педагогической, научно-исследовательской и культурно-просветительской деятельности, развитие у обучающихся мотивации к профессиональной деятельности, развитие умения социального взаимодействия, овладение педагогическим опытом, а также развитие важнейших рефлексивных умений.

Экономичность технологии развития рефлексивной культуры обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования заключается в том, что данная технология обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и обучающихся, а также достижение запланированных результатов обучения в сжатые промежутки времени.

Алгоритмируемость, проектируемость, целостность и управляемость технологии развития рефлексивной культуры предусматривает реализацию идеи воспроизводимости данной технологии в различных педагогических условиях [2].

Реализация указанных характеристик технологии развития рефлексивной культуры предполагает овладение наиболее оптимальными способами решения профессиональных проблем в процессе формирования профессиональной компетентности обучающихся. В связи с этим, данная технология предполагает не только постоянное обновление теоретических знаний, но и овладение гибкими способами решения профессиональных задач в практической деятельности в соответствии с постоянно меняющимися потребностями социума. Техно-

логия развития рефлексивной культуры – это, прежде всего, технология стимулирования речемыслительной активности обучающихся в условиях учебной, научно-исследовательской, самостоятельной и практической деятельности.

Предлагаемая технология должна формировать у обучающихся внутреннюю потребность, способность и готовность к осуществлению профессионального взаимодействия с целью достижения оптимального результата. В этой связи представляется значимой точка зрения Р.П. Мильруда, который полагает, что педагогическая технология должна базироваться на деятельностных заданиях, которые направлены на решение комплексной проблемно-познавательной задачи в различных видах деятельности, таких как педагогическая, исследовательская, проектировочная, методическая, диагностическая, культурно-просветительская и других.

Технология развития рефлексивной культуры обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования должна носить деятельностный и личностно-ориентированный характер с учетом индивидуальных особенностей, потребностей и профессиональных интересов обучающегося.

Предлагаемая в данном исследовании технология является проблемно-модульной. Основными ее характеристиками являются «сжатие» и «модульность». Данные характеристики направлены на обеспечение мобильности, проблемности, продуктивности и творческой направленности образовательного процесса.

Проблемно-модульная технология применяется сегодня в высших учебных заведениях России, Германии, Англии, США. Основой указанной технологии являются проблемные задания, которые выполняются в процессе овладения образовательными модулями. Под модулем понимается формирование самостоятельной планируемой единицы учебной деятельности, помогающей достичь четко определенной цели [3].

Применение образовательных модулей имеет ряд преимуществ:

1. модуль разбивается на простейшие элементы, что значительно облегчает образовательный процесс;
2. модуль представляет собой автономные порции учебного материала, которые могут гибко интегрироваться в зависимости от специфики решаемых задач;
3. модуль может модифицироваться в зависимости от успешности продвижения обучающегося в образовательном процессе;
4. модуль может расширяться и дополняться в зависимости от специфики конкретной образовательной деятельности;
5. модуль строится на проблемных задачах, решение которых способствует активизации мышления.

Проблемно-модульная технология развития рефлексивной культуры обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования включает в себя следующие основные компоненты:

1. принятие преподавателем и обучающимся комплексной, сложной цели обучения, решение которой требует активизации рефлексивных умений;
2. активное изучение обучающимися содержания модуля в процессе активной рефлексивной деятельности с помощью применения разнообразных методов и форм обучения;
3. гибкий контроль и оценка учебных достижений и прогресса в изучении модуля не только преподавателем, но и самим обучающимся;
4. консультирование обучающихся друг другом (взаимообучение) и преподавателем с целью ликвидации информационных пробелов, необходимых для решения проблемной профессиональной задачи;
5. самостоятельное проведение обучающимися исследовательской деятельности в рамках решения проблемной профессиональной задачи (индивидуально или в малых группах);
6. оценивание, самооценивание, взаимооценивание и оценивание преподавателем результатов работы по освоению модуля в процессе выполнения проблемных заданий;
7. проведение рефлексивно-корректировочной деятельности с целью совершенствования полученных результатов.

Проблемно-модульная технология ведет к самостоятельному нахождению студентами оригинальных способов решения проблем, что ведет к развитию следующих видов рефлексии: рефлексии целей, задач и специфики образовательной деятельности; рефлексии содержания образовательной деятельности; рефлексии условий реализации образовательной деятельности; рефлексии интеллектуального состояния субъектов образовательного процесса; рефлексии эмоционального состояния субъектов образовательного процесса.

Проблемно-модульная технология базируется на проблемных профессиональных ситуациях, способствующих развитию не только различных видов рефлексии, но и обладающих мотивационным потенциалом в процессе решения задач образовательной деятельности.

Наибольшее преимущество проблемно-модульной технологии заключается в том, что данная технология способствует формированию критического мышления обучающегося, без которого невозможно развитие рефлексивной культуры.

Проблемно-модульная технология предполагает развитие у обучающегося умений действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений в постоянно меняющихся профессиональных ситуациях в сфере дополнительного профессионального образования.

Применение проблемно-модульной технологии предполагает использование следующих методов обучения: исследовательского, диагностического, проектировочного, проблемного, эвристического.

Таким образом, проблемно-модульная технология обладает широкими образовательными возможно-

стями и построена на системе операций, индивидуально-ориентированных форм, методов и средств обучения, направленных на профессионально-личностное развитие обучающихся в целом и их рефлексивной культуры в частности.

Проблемно-модульная технология предполагает вовлечение студентов в решение значимых профессиональных проблем, исследовательских проектов, направленных на эффективную реализацию индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
2. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
3. Goldschmidt, B. Modular Instruction in Higher Education / B. Goldschmidt, M. Goldschmidt // Higher Education, 1972. – No 2. – P. 15–32.

Материал поступил в редакцию 07.09.15.

THE OPPORTUNITIES OF USAGE THE PROBLEM-MODULAR TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FURTHER VOCATIONAL EDUCATION

A.V. Alenchenkova, Postgraduate Student of Department of Software and Information System Administration
Kursk State University, Russia

Abstract. *The article deals with the main characteristics of the problem-modular technology and its education possibilities in the process of development of reflection culture of students.*

Keywords: *problem-modular technology, development of reflection culture, further vocational education of teachers.*

УДК 378.02

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ХОДЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Аленченкова, аспирант кафедры программного обеспечения
и администрирования информационных систем
ФГБОУ ВПО «Курский государственный университет», Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению эффективности применения интегративного подхода в процессе развития рефлексивной культуры обучающихся, а также подробному анализу всех его важнейших аспектов.

Ключевые слова: интегративный подход, рефлексивные умения, развитие рефлексивной культуры, дополнительное профессиональное образование педагогов.

Эффективность реализации образовательных задач в сфере дополнительного образования обеспечивается необходимым уровнем развития рефлексивной культуры, которая рассматривается как интегральные качества личности, включающие в себя самооценку и возможность анализа качеств индивида: его мировоззрение, идеалы, способности, направленность, эмоциональные, интеллектуальные и волевые черты, потребности, мотивы в контексте осуществления образовательной деятельности.

Широкими возможностями развития рефлексивной культуры в процессе дополнительного профессионального образования обладает интегративный подход, который обеспечивает овладение необходимыми общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями и способствует результативному решению задач в таких областях профессиональной деятельности, как образовательная, научно-исследовательская, проектировочная, организаторская, коммуникативная, смысловая, мотивационная, коррекционная и других.

О целесообразности интеграции в педагогическом образовании писали такие ученые, как Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова и другие.

Рассмотрим содержание понятия «интеграция». Известно, что латинское слово *integration* – восстановление, восполнение, (*integer*) – целый. Новейший философский словарь дает следующую трактовку термину «интеграция»: объединение дифференцированных частей и функций системы в целое [1].

Интеграция как методологическая категория может рассматриваться как способ познания, анализа и преобразования действительности. Интеграция в целом и интеграция в процессе развития рефлексивной культуры в частности представляет собой способ познания себя и окружающего мира, который выражается в сочетании познавательного, этического, социального и других аспектов.

Интегративный подход в дополнительном профессиональном образовании базируется на интеграции всех его аспектов – развивающего, учебного, познавательного, воспитательного, а также на интеграции сфер профессиональной деятельности и на интеграции дисциплин общекультурного и специального циклов.

Интеграция применительно к процессу развития рефлексивной культуры рассматривается как объединение, соединение всех компонентов рефлексивной культуры (ценностных ориентаций, готовности субъекта к осмыслению окружающей профессиональной деятельности и себя, готовности к последующей сознательной активности, направленной на саморазвитие) в единое целое, в качественно новое образование. Органическое взаимопроникновение и взаимодействие указанных компонентов дает новый результат, новое системное и целостное образование, повышающее качество выполнения профессиональной деятельности.

Интегративный подход способствует изменению рефлексивной позиции обучающегося, которая непосредственно связана с потребностями и способностями человека, рациональной (когнитивной) и иррациональной (эмоциональной) сферой. Ядро рефлексивной позиции составляют ценностные ориентации личности, подкрепленные волевым компонентом.

Интегративный подход дает возможность обучающимся более эффективно прогнозировать результаты своей деятельности и позволяет выявить, оценить и обобщить наиболее значимые признаки педагогического процесса с целью достижения его качественных изменений.

Рефлексивная культура является неотъемлемой составляющей педагогической деятельности обучающихся в процессе дополнительного профессионального образования и обеспечивает успешность выполнения профессиональной деятельности в следующих областях:

1. образовательные структуры: общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, школы, детские дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования для дошкольников, учреждения дополнительного образования для школьников, частные образовательные центры;

2. методические структуры: отечественные и зарубежные методические центры, центры международного тестирования;

3. общественные организации; региональные и международные комитеты по молодежной политике, спорту и туризму, гостиничного бизнеса;

4. научные структуры: научно-исследовательские центры по изучению вопросов образования, факультеты и институты педагогических ВУЗов.

Интегративный подход способствует развитию следующих групп рефлексивных умений:

1. Умение анализировать с различных сторон теоретические и практические аспекты собственной педагогической деятельности и дать им объективную оценку с позиции складывающихся педагогических условий в процессе взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса.

2. Умение выявлять приоритеты среди широкой номенклатуры задач и находить наиболее эффективные способы их решения с учётом собственного личностного потенциала и потенциала образовательной среды.

3. Умение применять различные виды компетенций для реализации собственного потенциала в теоретических и практических аспектах дополнительного профессионального образования в условиях взаимодействия и с отечественными, и с зарубежными социальными партнерами.

Реализация интегративного подхода способствует эффективному решению задач дополнительного профессионального образования в развивающем, познавательном, учебном и воспитательном аспектах, а именно:

1. развивающий аспект (развитие личностной рефлексии, развитие профессиональной рефлексии); развитие социальной чуткости; развитие умения держать ролевую дистанцию;

2. познавательный аспект (расширение профессионального кругозора о различных видах профессионального взаимодействия в сфере дополнительного профессионального образования);

3. учебный аспект (развитие умения анализировать с различных сторон теоретические и практические аспекты собственной педагогической деятельности и давать им объективную оценку с позиции складывающихся педагогических условий в процессе взаимодействия с различными субъектами образовательного процесса; развитие умения выявлять приоритеты среди широкой номенклатуры задач и находить наиболее эффективные способы их решения с учётом собственного личностного потенциала и потенциала образовательной среды; развитие умения применять различные виды компетенций для реализации собственного потенциала в теоретических и практических аспектах дополнительного профессионального образования в условиях взаимодействия и с отечественными и зарубежными социальными партнерами; развитие умения

4. профессионального взаимодействия с различными социальными группами; умение проводить свою линию педагогической стратегии общения; умение прогнозировать результат профессионального общения;

5. воспитательный аспект (овладение ценностными ориентациями в сфере дополнительного профессионального образования; воспитание личности с глобальным профессиональным мышлением; воспитание профессиональной толерантности).

Интегративный подход в дополнительном профессиональном образовании базируется не только на интеграции всех его аспектов – развивающего, учебного, познавательного, воспитательного, но и на интеграции сфер профессиональной деятельности и интеграции дисциплин общекультурного и специального циклов.

Реализация интегративного подхода в процессе дополнительного профессионального образования способствует выведению рефлексивной культуры обучающихся на новый качественный уровень, способствующий дальнейшему развитию его индивидуальной образовательной траектории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Грицанов, А. А. Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
2. Никандров, Н. Д. Российская академия образования: Итоги деятельности и перспективы научных исследований / Н. Д. Никандров // Педагогика, 2009. – №1. – с. 3–8.

Материал поступил в редакцию 07.09.15.

THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE APPROACH IN THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF REFLECTION CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FURTHER VOCATIONAL EDUCATION

A.V. Alenchenkova, Postgraduate Student of Department of Software and Information System Administration
Kursk State University, Russia

Abstract. *The article deals with the efficiency of usage of integrative approach in the process of development of reflection culture of students and detailed analysis of its main aspects.*

Keywords: *integrative approach, reflection skills, reflection culture development, further vocational education of teachers.*

УДК 37

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ КАК ФАКТОР ИНТЕНСИФИКАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Н.Ш. Ахмедова, преподаватель английского языка кафедры «Английский язык»
Ташкентский государственный педагогический университет, Узбекистан

***Аннотация.** В статье анализируется обучение иностранному языку на основе принципов нейропедагогики как фактор интенсификации в начальной школе. Отмечается, что обучение будет естественным при обеспечении свободной учебной среды, создании для учащихся интеллектуальных и нравственных вызовов для поиска смысла и закономерностей обучения иностранным языкам в начальных классах через эмоционально значимое восприятие с помощью визуализаций.*

***Ключевые слова:** методика обучения иностранному языку, методика развития критического мышления, нейропедагогика, начальная школа, формирование, развитие.*

Познание любого предмета и явления начинается тогда, когда мы сравниваем его с другими предметами. Таким предметом для сравнения на сегодняшний день стала нейропедагогика. Нейропедагогика (Neuropedagogy, Neuroeducation, Neurodidactics) – наука использования знаний когнитивной неврологии, дифференциальной психофизиологии, нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения различными видами учебного материала, учета совместимости вариантов индивидуального профиля латерации учащихся и преподавателей в образовательном процессе [3]. Использование методов нейрофизиологии для усиления обучаемости и повышения креативности, таких как транскраниальная стимуляция мозга постоянным током. Высокая информационная стимуляция при обучении приводит к заметному увеличению участков коры головного мозга, слоя серого вещества, наиболее тесно связанного с высшими мозговыми функциями. Нейропедагогика основывается на сенсорной педагогике, т.е. путем воздействия на органы чувств ученика (зрение, обоняние, слух, тактильность), их эмоциональное состояние, повышать обучаемость и регулировать поведение в процессе обучения [5].

В 1981 году американский нейропсихолог Роджер Сперри получил Нобелевскую премию «за открытия, касающиеся функциональной специализации полушарий головного мозга. Нейронаука уже показала, что во время сна в мозге происходят серьезнейшие события, мозг укладывает полученную за день информацию в правильные места. Длительное время исследования нейрофизиологов и психологов осуществлялись отдельно, но в конце прошлого века достижения обеих смежных отраслей удалось соединить в интегративное направление – нейропедагогику [1, с. 86]. В этом направлении работают американские исследователи Дж. Бруер, Р. Кейн, Г. Кейн, С. Макклитик, К. Климек, Л. Эрлауэр, Б. Гиве, Д. Голдберг и др. Нейропедагоги выявили определенные закономерности функционирования мозга и на этой основе сформулировали ряд рекомендаций для преподавателей [6]. Нейропедагогика играет немаловажную роль в процессе обучения иностранному языку [2]. В свою очередь, перед учителями встает задача приложить эти рекомендации к процессу обучения иностранному языку следующим образом:

Мозг как параллельный процессор (принцип параллельного процессора). Человеческий мозг может выполнять несколько функций одновременно. Мышление, эмоции, воображение и другие сложные процессы могут осуществляться мозгом одновременно с обработкой информации и социально-культурным взаимодействием с другими людьми (общением). Опираясь на этот принцип, учителю следует предоставить широкие возможности учащимся для разнообразной по содержанию и форме учебно-познавательной деятельности. Следовательно, крайне важно использовать разнообразные методы и приемы обучения. При этом следует учитывать, что недогрузка мозга, равно как и перегрузка, может негативно повлиять на его развитие.

Критическое мышление – это то средство, которое приблизит нас к более глубокому анализу процесса обучения иностранному языку, более целостному его восприятию и пониманию. Кроме объектного взгляда на мир существует и субъектное понимание, и восприятие мира как мира человека, личности. В процессе изучения иностранного языка следует предусмотреть не только усвоение информации, но и личностно-ценностное отношение, эмоции, взаимодействие. В свете этого принципа особенное значение приобретают интерактивные формы обучения иностранному языку, поскольку интеракция создает самые благоприятные условия для функционирования мозга как «параллельного процессора». В этой ситуации вы можете использовать коммуникативный, когнитивный, интегративный и игровые методы для развития благоприятных условий в процессе обучения иностранному языку.

Учение и познание как естественные механизмы развития мозга. Учение является таким же естественным процессом для организма в целом, и для мозга в частности, как и процесс дыхания. Природа наделила человека мозгом, способным к обучению, и потому любознательность и стремление к познанию – естественные потребности мозга. Педагогика как наука должна обеспечивать условия для удовлетворения этих потребностей.

Именно поэтому одной из первостепенных задач является вопрос о том, как задействовать любознательность и стремление к познанию на уроках иностранного языка. Мощнейшим инструментом возбуждения интереса является создание проблемных ситуаций, использование парадоксов и неожиданных аналогий [4]. Перед тем как чему-то научить, педагогу следует создать интеллектуальный вызов для учащихся: сделать так, чтобы они почувствовали удивление, увлечение, возможно даже смущение. Здесь пригодятся проблемные задачи.

Эмоции как необходимый фактор производительной деятельности мозга. Удивление, возмущение, вдохновение, ощущение прекрасного и чувство юмора – постоянные «спутники» полноценной интеллектуальной деятельности человека. «Эмоции и познание неразделимы», – утверждают американские нейропедагоги. Именно поэтому необходимо создавать благоприятный эмоциональный фон в процессе обучения иностранному языку. Такой фон возникает, когда учащийся решает проблему, противоречие, парадоксальную ситуацию, когда учебный процесс содержит элементы литературы, поэзии, музыки, юмора и т.п. Учебный материал, усвоенный в благоприятной эмоциональной атмосфере, запоминается лучше. К тому же он связывается с соответствующим эмоциональным состоянием. Не менее важно то обстоятельство, что эмоциональный фактор стимулирует мышление и творческий потенциал учащихся.

Мозг способен одновременно анализировать и синтезировать информацию, оперировать целым и частью. Результаты нейропсихологических исследований показывают, что мозг обладает уникальной способностью «видеть» объект одновременно «в целом и по частям», «умеет» одновременно расчленять и собирать его. Другими словами, выполнение взаимно обратимых операций – это естественная способность мозга.

Мозг способен воспринимать информацию одновременно в условиях сфокусированного внимания и периферийного восприятия. Человеческий мозг может воспринимать информацию не только в непосредственном поле внимания, но и вне его пределов. Мозг учащегося, который находится в классе, вбирает как слова учителя, так и посторонние звуки за окном, в коридоре школы и т.д. Если умело организовать процесс обучения, то можно использовать особенности периферийного восприятия школьников как конструктивный фактор обучения [9, с. 21]. Так, например, кинематографисты используют фоновую музыку, чтобы зрители уловили контекст фильма. В то же время игнорирование периферийного восприятия может выступать как деструктивный элемент обучения. Этот принцип важно учитывать, начиная с проектирования здания школы и завершая оформлением учебного кабинета и рабочего места в классе.

Мозг каждого человека уникален (принцип уникальности). Мозг каждого человека имеет свои индивидуальные характеристики относительно объема и скорости обработки информации, доминирования той или иной системы памяти, гибкости умственных процессов и т.д. Именно поэтому каждый из нас имеет свой индивидуальный стиль обучения, собственное понимание окружающего мира, оригинальный стиль мышления. Задача учителя – всячески поддерживать уникальность учебно-познавательной деятельности каждого учащегося: хода его рассуждений и формулирования мыслей, способа видения проблемы и т.п. Этот принцип лежит в основе философско-педагогического направления конструктивизма, которое в настоящее время приобретает все большую популярность в педагогике США.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод. Ведущий способ изучения иностранного языка на начальной ступени – это «материнский способ»: научись слушать и говорить, затем изучай буквы и грамматику. Все, что идет от обратного, ведет к формализации знаний и, как правило, нежеланию изучать язык. До 10-12 лет незрелое мозолистое тело затрудняет обмен информацией между полушариями, поэтому перевод слов у ребят младшего школьного возраста затруднен. Иностранные слова необходимо «складировать» в подсознание через образность, эмоционально окрашенные диалоги, через жесты, которые близки и понятны «правополушарникам», потому что имеют зрительно-пространственную природу [3, с. 87]. Песенки, музыка, «игра на музыкальном инструменте стимулируют развитие левой височной доли головного мозга, контролирующей вербальные навыки» [7]. На уроке иностранного языка учащиеся левополушарного типа, работающие с правополушарным учителем, будут постоянно заглядывать в свои словари. Напротив, ученики правополушарного типа, работающие с учителем-аналитиком, часто скучают на уроке, даже когда им дают новую информацию [8]. Чаще всего левополушарные учителя хотят полностью разобрать текст, заданный в качестве устного упражнения; правополушарные учащиеся интуитивно схватывают общее содержание текста и не интересуются деталями [4].

Американские нейропедагоги убеждены, что обучение без учета нейропсихологических принципов является «слепым». Теоретическое и эмпирическое исследование функциональной асимметрии мозга ребенка подтвердило гипотезу, что в начальной школе необходима комплексная синтезированная технология обучения детей с учетом индивидуальной стратегии мышления. Научный подход призывает учителя адаптировать методы обучения не к уровню интеллекта ученика, а к его возможностям, как «ключ к замку». Современные научные исследования в области нейропедагогики нацеливают нас на создание непрерывной образовательной среды, когда в центре внимания любой педагогической технологии ученик – ребенок с распахнутыми доверчивыми глазами, ожидающий понимания и радости учения. Нам нужно научиться понимать природу детского мышления, нам нужно научиться учить детей по-разному, обеспечивая им право на самореализацию.

Подводя итоги, отметим: естественным обучение будет в том случае, если обеспечить свободную учебную среду, создавать для учащихся интеллектуальные и моральные вызовы для поиска смысла и закономерностей процесса обучения иностранному языку через эмоционально значимое восприятие с помощью визуализаций и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Блейк, С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / С. Блейк, С. Пейп, М. Чошанов // Педагогика, 2004.
2. Мосидзе, В. М. Функциональная асимметрия мозга / В. М. Мосидзе и др. – Тбилиси, 1977.
3. Седов, К. Ф. Нейропсихоллингвистика: Учеб. пособие / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2009.
4. Сиротюк, А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003.
5. Bruer, J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / J. T. Bruer. – Cambridge, 1993.
6. Caine, G. 12 brain/mind learning principles in action / G. Caine, R. N. Caine, C. McClintic et al. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2005.
7. Erlauer, L. The brain-compatible classroom: Using what we know about learning to improve teaching / L. Erlauer. – Alexandria, VA : ASCD, 2003.
8. Goldberg, D. For the learners' sake: Brain-based instruction for the 21st century / D. Goldberg, J. Stevens. – Tuscon, AZ : Zephyr Press, 2001.
9. Halpern, D. F. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. Third edition Lawrence Erlbaum Associates / D. F. Halpern. – New Jersey : Mahwah, 1996, СПб., 2000.

Материал поступил в редакцию 05.10.15.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING BASED ON NEUROPEDAGOGY PRINCIPLES AS A FACTOR OF INTENSIFICATION IN PRIMARY SCHOOL

N.Sh. Akhmedova, Professor of English of English Department
Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

Abstract. *The article deals with the foreign language teaching based on neuropedagogy principles as a factor of intensification in primary school. The author notes that learning will be natural in free teaching environment under the conditions of formation of intellectual and moral challenges for students for searching of meaning and consistency of foreign language learning in primary school using emotional intelligence by means of visualization.*

Keywords: *methodology of foreign language teaching, methodology of critical thinking development, neuropedagogy, primary school, formation, development.*

УДК 378.147

ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА

Л.В. Боброва, кандидат технических наук, заведующий кафедрой математики и информатики
Национальный открытый институт (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** Внедрение технологий обучения, используемых в информационной образовательной среде (ИОС), приводит к необходимости внесения принципиальных изменений в традиционную технологию обучения. В статье анализируется опыт внедрения дистанционного обучения в Северо-Западном открытом техническом университете и национальном открытом институте, г. Санкт-Петербург. Рассматриваются тенденции развития электронного обучения в высшей школе. Обсуждаются мероприятия, выполнение которых необходимо для эффективной реализации ИОС.*

***Ключевые слова:** информационно-образовательная среда, технологии обучения, педагогические инновации, электронное обучение.*

В настоящее время практически во всех вузах ведется работа по внедрению новых программных и технических средств, а также педагогических инноваций в технологии обучения. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс изменяет:

- способы представления информации;
- технологию представления образовательных услуг;
- постановку и методы исследования проблем образования, а также создает условия для интеграции учебных дисциплин и, следовательно, формирования единой целостной образовательной системы.

Опыт создания электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в Северо-Западном открытом техническом университете (СЗТУ) позволяет сделать вывод, что для реализации задачи внедрения ИОС необходимо выполнение следующих мероприятий [1, 2]:

1. Разработка технологии обучения студентов заочной и очно-заочной формы в ИОС.
2. Определение функций методистов-организаторов и преподавателей-тьюторов.
3. Составление схемы взаимодействия структурных подразделений университета.
4. Определение обязанностей сотрудников филиалов и точек по обеспечению внедрения технологии обучения в ИОС.
5. Организация и составление плана проведения семинаров по обучению новым формам ведения учебного процесса преподавателей-тьюторов и методистов-организаторов.
6. Организация работ по техническому и информационному обеспечению внедрения технологии обучения в ИОС.

Специалисты в области образования на Западе уже в начале 60-х годов сделали важный вывод о необходимости изменения исходной парадигмы образовательной политики: предпочтение было отдано развитию системы образования для взрослых, а не совершенствованию высшей и средней школы.

По материалам ЮНЕСКО, приоритетная задача образования взрослых – обеспечить человека комплексом знаний и умений, необходимых для активной творческой и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично развивающемся обществе. Речь идет о постоянном, непрекращающемся развитии человека как работника, гражданина, личности, индивидуальности в течение всей его жизни.

Дело обучения, всегда бывшее многотрудным занятием, в современных условиях ускорения информационного потока и темпов жизни людей становится еще более сложным, напряженным и тяжелым.

К сожалению, сегодня средства современных компьютерных технологий внедряются в образовательную систему большинства вузов без необходимого педагогического осмысления и теоретической поддержки. Внедрение технологий обучения, используемых в информационной образовательной среде в традиционную модель обучения формализует учебный процесс, уменьшая степень общения между педагогом и студентом. Педагог превращается в консультанта-«многостаночника».

В связи с этим необходимо внести принципиальные изменения в традиционную технологию обучения [3, 4].

Традиционному образованию присуща дисциплинарная модель обучения (информационно-репродуктивный подход к обучению). При этом под влиянием информационного бума усугубляется порочная тенденция: в ограниченное время втискивать все больше разноплановых, разрозненных знаний, бесконечно наращивать количество узкопрофильных предметов (экстенсивное развитие).

Необходим поиск путей интенсификации системы образования.

В традиционной системе обучения содержание дисциплин преподносится в виде готового знания, которое необходимо понять, усвоить и запомнить. Знания представляются в форме учебника, дополнительной литера-

туры, задачника или сборника лабораторных работ. Основным средством трансляции знаний служит текст.

В ИОС в традиционный учебный процесс добавляются электронные учебники, обучающие системы, тренажерные и контролирующие программы.

Готовое знание существует наряду со знанием, синтезируемым самим студентом. Информационные поля могут быть представлены в форме компьютерных образовательных баз данных. Одна и та же информация в них может быть представлена, например, в виде гипертекстовой таблицы в виде интерактивных графиков, в которых можно проводить различные исследования, в виде видеоизображений и т.д.

Становится очевидной проблема перехода от дисциплинарно-ориентированной системы обучения к проектно-созидательной системе, при которой на первое место в образовательном процессе выходит самостоятельная работа студента и формирование его как личности. Характерной чертой при этом является изменение функций знания. Процесс обучения при этом не носит характер рутинного заучивания, репродукции, а способствует развитию мыслительной деятельности студента.

В ИОС знания систематизируются и структурируются в соответствии с основными требованиями и принципами дидактики (принципами научности, наглядности, системности, активности, индивидуального подхода и т.д.). Студентам может быть предоставлен открытый доступ к источникам информации (через компьютерную сеть, базу данных или учебник), а также возможность приобретения навыков в процессе проектирования, моделирования, конструирования или исследования.

Ряд дидактических принципов не может быть реализован без средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), так как только они могут обеспечить индивидуализацию и дифференциацию обучения, смещение акцентов на самоконтроль.

Современные средства обучения позволяют:

- усилить мотивацию обучения, что обусловлено возможностью общения с компьютером в интерактивном режиме;

- поощрять правильные решения и реагировать на ошибки, не прибегая к негативным оценкам;

- самому студенту выбирать уровень сложности материала;

- возможность обратиться к компьютеру за помощью, получить справку, дополнительную информацию;

- способствует формированию и развитию познавательной активности студентов.

ИОС позволяет устранить одну из главных причин негативного отношения к учебе – пассивности обучаемых, связанных с непониманием сути изучаемого материала.

Важную роль играет подбор степени трудности задач, так как излишне легкие задания – тормозят развитие, слишком трудные – формируют комплексы.

Одно из необходимых условий активного включения студента в учебный процесс – диалог обучаемого и обучающего.

Чем выше уровень коммуникативности ППС в ИОС, тем эффективнее реализуются условия индивидуального подхода к обучению, самостоятельного и активного решения задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боброва, Л. В. Проблемы и перспективы интерактивного дистанционного обучения / Л. В. Боброва // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2013. – № 12. – С. 173–175.
2. Боброва, Л. В. Integration of pedagogical and information technologies in educational process / Л. В. Боброва // Science and World. International scientific journal. – 2014. – № 12 (16), Vol. II. – pp. 90-92.
3. Смирнова, Н. А. Information management systems in the educational process of high school / Н. А. Смирнова // Science and World. International scientific journal. – 2014. – № 12 (16), Vol. II. – pp. 127-129.
4. Смирнова, Н. А. LMS-системы как основа технологий e-learning / Н. А. Смирнова // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: Материалы науч.-практ. конф., 30 апреля 2014 г. – Тамбов, Часть 10. – С. 141-142.

Материал поступил в редакцию 21.09.15.

THE ISSUES OF CREATION OF EDUCATIONAL INFORMATION SYSTEM OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

L.V. Bobrova, Candidate of Technical Science, Mathematics and Computer Science Department Head
National Open Institute (St. Petersburg), Russia

Abstract. *Implementation of the training technologies, which are used in educational information environment (EIE), results in need of basic changes in traditional training technology. In this article the experience of implementation of distance education in North-West State Technical University and National Open Institute in St. Petersburg is analyzed. Tendencies of e-learning development at the higher school are considered. The measures, which execution is necessary for effective implementation of EIE, are discussed.*

Keywords: *information-education environment, training technologies, pedagogical innovations, e-learning.*

УДК 37.018

ИДЕИ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕСТВА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ А.С. МАКАРЕНКО

О.В. Болтыков, кандидат педагогических наук, заместитель начальника по работе с личным составом,
докторант кафедры социальной работы
Военная академия радиационной, химической и биологической защиты
им. Маршала Советского Союза С.К. Тимошенко (Кострома),
Костромской государственный университет имени Н.А. Некрасова, Россия

***Аннотация.** Статья посвящается анализу теоретических размышлений, практической деятельности Антона Семеновича Макаренко по вопросам организации воспитания гражданственности у несовершеннолетних в условиях института социального перевоспитания. Рассмотрены результаты исследований педагогического наследия А.С. Макаренко российскими учеными. В этом контексте характеризуются содержание, формы, способы, средства, методические приемы такого воспитания, которые использовались А.С. Макаренко для становления и развития гражданской позиции у воспитанников исправительного и общеобразовательного учреждения в довоенный период в условиях зарождения и расцвета теории и практики коммунистического воспитания, показаны потенциалы отдельных приемов педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** воспитание, гражданское воспитание, гражданственность, формирование гражданской позиции.*

Сложная социально-экономическая ситуация в России привела к дестабилизации ведущих институтов воспитания, к росту различных форм девиантного поведения в молодежной среде, к размыванию понятий справедливости, ответственности, гражданственности, патриотизма, к неопределенности трактовок общечеловеческих и национальных ценностей. Все это вызывает озабоченность государства и общества высокой социальной уязвимостью подрастающего поколения, требует осмысления не только причин, вызывающих такие явления, но и поиска путей их минимизации. Помочь в этом может обращение к опыту отечественных теоретиков и практиков в области обучения и воспитания к наследию выдающихся педагогов и в частности, Антона Сергеевича Макаренко.

Идеи гражданского воспитания нашли свое отражение в его художественно-педагогических произведениях разных лет: «Педагогическая поэма», «Флаги на башнях», «Марш 30 года», в статьях и материалах публичных выступлений: «Очерк работы Полтавской колонии им. М. Горького», «О коммунистической этике», «Цель воспитания», «Опыт методики работы детской трудовой колонии», «Методы воспитания», «Педагогика индивидуального действия», «Некоторые выводы из моего педагогического опыта» и ряде других.

Касаясь современного его периода общества, А.С. Макаренко писал, что в области воспитания перед всеми две важнейшие задачи: во-первых, «мы обязаны воспитывать такого человека, который нашему обществу нужен», «живого гражданина нашей страны, для которого амплитуда колебаний поступка очень велика: от радостного, сознательного, творческого труда в полном единстве с трудом других людей, с одной стороны, до полнокровного, жизненного счастья, не отравленного никакой обособленностью, никакими муками совести, – с другой». [2, с. 37-38]. Продолжая эту мысль, он подчеркивает, что такой человек в содержании своей личности должен иметь внутреннюю убежденность, должен быть смелым, мужественным, честным, трудолюбивым патриотом [2, с. 56]. «Мы должны выпускать из наших школ энергичных и идейных членов социалистического общества, способных без колебания, всегда, в каждый момент своей жизни найти правильный критерий для личного поступка, способных в то же время требовать от других правильного поведения. Наш воспитанник, кто бы он не был, никогда не может выступать в жизни как носитель личного совершенства, только как добрый или честный человек. Он всегда должен прежде всего выступать как член своего коллектива, как член общества, отвечающий за поступки не только свои, но и своих товарищей [2, с. 54]. Таким образом, эти идеи советского педагога времени становления системы коммунистического воспитания в новых социокультурных условиях указывают на его четкое понимание сути такого воспитания – воспитание человека – гражданина своей страны, достойного члена общества, дисциплинированного, с уважением и доверием относящегося к окружающим людям, государственной власти, способным выполнять свои обязанности сочетающим в себе патриотические чувства, национальную гордость.

Как показывают результаты исследований макаренковедов (Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова, Р.Г. Гурова, С.С. Невская, А.А. Фролов и другие) реализовать эти идеи (поднять молодого человека, лишённого социального начала до степени гражданственности) ему удалось. Например, проведенное Р.Г. Гуровой в 1992 году анкетирование его воспитанников показало, что бывших коммунаров отличает ярко выраженная общественная активность, они принимают деятельное участие в жизни своего трудового коллектива, страны в целом [6, с. 21].

Использование в современных условиях биографического метода подтвердило этот вывод. Выброшен-

ные на социальное дно войной и революцией дети, отвергнутые обществом, стали достойными гражданами своей страны, получили профессию, образование, приобрели культурные навыки, создали полноценные семьи, воспитали хороших с гражданской позиции детей, пользовались уважением и признанием в своей профессиональной среде [1, 7]. Особенно значимо, что высокие гражданские качества они проявляли не только в мирное время, но и в период социальных потрясений. Так большинство выпускников – участников Великой Отечественной войны – продемонстрировали свои нравственные качества (долг, служение, преданность идеалам, мужество) на полях самых трудных сражений.

Во-вторых, о чем свидетельствует анализ теории и практики воспитательной системы А.С. Макаренко, он прекрасно понимал сам и предупреждал других педагогов о том, что каждому времени свойственен свой идеал гражданского воспитания. Для этого, с одной стороны, мы должны хорошо понять положения нового человека в новом обществе, с другой стороны – осознавать, что нет ничего вечного и абсолютного. «Требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования, причем изменения будут вноситься постепенно, по мере роста и совершенствования всей общественной жизни. Поэтому мы всегда должны быть в высшей степени внимательны и обладать хорошей чуткостью, в особенности еще и потому, что эволюция в требованиях общества может совершаться в области малозначительных и малых деталей» [2, с. 50].

Эта установка А.С. Макаренко остается актуальной и в наше время быстрых трансформаций в Российском обществе, ориентируя нас на учет динамики приоритетов при создании воспитательных программ, определении их целевой составляющей, актуализации ценностей, выстраивании их иерархии, при трактовке смысла отдельных нравственных качеств, расстановке акцентов при формировании у детей и юношества отношения к миру и явления общественной жизни, понимании своей личной ответственности за сохранение экономического, экологического, духовного потенциалов страны. В этом контексте значимыми в современных условиях, наряду с вечными, будут ценности социального партнерства, взаимной ответственности, свободы, толерантности, самодисциплины, способность к самоопределению в социуме, личной инициативности.

В результате размышлений над этими задачами А.С. Макаренко приходит к выводу, что «достойной нашей эпохи и нашей революции организационной задачей может быть только создание метода, который, будучи общим и единым, в то же время дает возможность каждой отдельной личности развивать свои особенности, сохранять свою индивидуальность» [2, с. 51].

Изучение работ А.С. Макаренко позволяет нам предположить, что он в известной мере метод и методу понимал, как способ достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, совокупность приемов и операций практического основания или преобразования действительности [3, 4].

Касаясь конкретных методов воспитания гражданственности, к ним он относил: 1) *опыт*. Он писал: «Ничто так человека не учит как опыт» [2, с. 54]. Нельзя воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, – все равно в чем, – в сдержанности, в прямом активном слове, в некотором лишении, в терпеливости и смелости» [2, с. 60]. Прежде всего, это в его представлении должен быть ответ коллективной жизни «... не только опыт соседства с другими людьми, это сложный опыт целесообразных коллективных движений, среди которых самое видное место занимают принципы распоряжения, обсуждения, подчинения большинству, подчинения товарища товарищу, ответственности согласованности» [2, с. 53]; 2) *упражнения*, которые позволяли научить человека поступать правильно. При этом А.С. Макаренко предлагал логику усложнения: начинать с формирования умения делать это в присутствии воспитателя, затем демонстрировать свою позицию, обосновывать и отстаивать ее в присутствии коллектива и делать выбор, претворять его в жизнь наедине. 3) *требование*, как побуждение, привлечение, проявление доверия и уважения, которые, с одной стороны, подкрепляют правильную позицию ребенка, с другой, – открывают перспективы для его личностного роста, реализации устремлений, накопления опыта и различного расходования ресурсов [5].

А.С. Макаренко, признавая дело воспитания достойного гражданина сложным и ответственным в разных статьях обосновывает те педагогические условия, которые, по его мнению, могут обеспечить желаемый результат: «образованный, знающий, умеющий мастер – коммунар, сознательный «хозяин» Советской страны, ... организатор и командир, умеющий бороться и строить, умеющий жить и любить жизнь...» [2, с. 78]. К этим условиям он относит: а) «воспитание коммунаров достигается не путем чьей-нибудь проповеди и нравочений, а исключительно из жизни, работы...» [2, с. 78]; б) такое воспитание предусматривает не разрозненные дела, а наличие хорошо продуманной системы, в которой есть место многообразию средств и форм воспитания, предполагается их сочетание; в) такое воспитание учитывает «что все люди в известной степени представляют собой очень разносторонний материал, ...общие и индивидуальные черты личности в отдельных живых явлениях, образуют бесконечно замкнутые узлы, которые... требуют осторожности», когда не следует втискивать человека в стандартный шаблон, в узкую серию человеческих типов [2, с. 50-51], а ориентируют на индивидуальный подход.

Таким образом, анализ взглядов и многолетнего педагогического опыта А.С. Макаренко свидетельствует о его актуальности для современной теории и практики воспитания юношества, охарактеризованная методика вполне применима в новых условиях, так как подтверждена жизнью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беляев, В. И. История социальной педагогики. Ч.2 / В. И. Беляев. – М. : Изд-во РГСУ, 2006. – 368 с.
2. Макаренко, А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1972. – 336 с.
3. Мардахаев, Л. В. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.
4. Мижериков, В. А. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика. – М. : МГПИ, АПК и ППРО, 2011. – 438 с.
6. Невская, С. С. Воспитание гражданина в педагогике А.С. Макаренко / С. С. Невская. – М. : Академический Проект: Альма Матер, 2006. – 976 с.
7. Ромм, Т. А. История социальной педагогики. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 346 с.

Материал поступил в редакцию 18.09.15.

**THE IDEAS OF CIVIL EDUCATION OF YOUTH
IN TERMS OF PEDAGOGIC HERITAGE OF A.S. MAKARENKO**

O.V. Boltykov, Candidate of Education, Deputy Head of Military Personnel,
Candidate for a Doctor's Degree of Social Work
Military Academy of Radiation,

Chemical and Biological Defense named after Marshal of the Soviet Union S. K. Tymoshenko (Kostroma)
Kostroma State University named after Nekrasov, Russia

***Abstract.** The article deals with the analysis of theoretical and practical activity of Anton Semenovich Makarenko on the issues of civil education at minors under the conditions of social reeducation institute. The results of pedagogical heritage of A.S. Makarenko studied by Russian scientists are considered. The author determines content, forms, ways, tools, methods of education used by A.S. Makarenko for the formation and development of civic position at students of correction and education facility in pre-war period under the conditions of formation and development of communist education practice. The opportunities of certain methods of pedagogic activity are described.*

***Keywords:** education, civil education, civic consciousness, civic position formation.*

УДК 77.03.17

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

С.В. Владимиров¹, И.С. Беляев², А.Ю. Дорохин³

^{1, 2, 3} преподаватель кафедры физической подготовки

Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина, Россия

***Аннотация.** В настоящей статье рассмотрена проблематика недостаточного урегулирования, как теоретического, так и законодательного процесса психологической подготовки будущих сотрудников ОВД, а именно курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России. Актуализированы возможные пути решения возникшей проблемы. Подведен итог об организации психологической подготовки и обеспечения психологической саморегуляции будущих сотрудников ОВД, для усовершенствования их дальнейшей профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** курсант, слушатель, психологическая подготовка, психологическая саморегуляция, психология, образовательные учреждения МВД России, аутотренинг.*

Говоря о совершенствовании общей подготовки курсантов и слушателей в образовательных учреждениях МВД России, нельзя не коснуться психологической подготовки, которая при должном внимании значительно повысила бы эффективность учебного процесса [6, с. 49]. Также психологическая подготовка сотрудника ОВД повысила бы его повседневную работоспособность [4, с. 40].

В этих целях, а также в целях совершенствования профессиональной подготовленности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации к успешному выполнению оперативно-служебных задач по охране правопорядка и борьбе с преступностью, был издан Приказ МВД РФ от 29.06.2009 № 490, которым было утверждено Наставление по организации профессиональной подготовки сотрудников ОВД РФ. Одной из задач этого Наставления являлось формирование высокой психологической устойчивости личности сотрудников, развитие у них наблюдательности, бдительности, памяти, мышления и других профессионально-психологических качеств и навыков. В п. 104 упомянутого выше Наставления сказано лишь, что сотрудники должны знать основы общей, социальной и юридической психологии и уметь применять методики психологической саморегуляции. Остальное же внимание уделяется морально-этическому развитию сотрудника ОВД РФ. Однако в связи с коренным реформированием системы МВД, данное наставление утратило силу, и в виду этого был издан новый Приказ МВД России от 31.03.2015 № 385 «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», в котором о психологической подготовке совсем не упомянуто.

Вследствие этого, психологической подготовке на современном этапе не уделяется достаточного внимания, а на уровне законодательного закрепления требований к такой подготовке, не предъявляется вовсе.

Если изучение основ общей, социальной и юридической психологии давно регламентировано учебными программами как гражданских, так и ведомственных вузов, то насчёт обучения методикам саморегуляции дело обстоит совсем по-другому. Какими же методиками саморегуляции должен уметь пользоваться сотрудник МВД РФ? Получается, т.к. чёткой регламентации этого нет, обучение таким методикам «отдано на откуп» обучающему персоналу.

По нашему мнению, в качестве примера возможно использование аутотренинга как при подготовке будущих сотрудников ОВД в период их обучения, так и в повседневной служебной деятельности [7, с. 15].

Аутогенная тренировка (или аутотренинг) является прекрасным средством преодоления стрессов и нервных напряжений, укрепления здоровья. Задача аутогенной тренировки – достижение состояния глубокого расслабления (релаксации) и концентрации, в котором сознание фокусируется на том, что вы хотите изменить. Это состояние (аутогенное погружение – своего рода полудрема, но не сон), в котором человек может управлять органами и системами, не подчиняющимися в обычном состоянии разуму, достигается с помощью специальных упражнений.

Для того чтобы добиться успеха, нужно заниматься аутогенной тренировкой каждый день. Гарантией успеха является убедительная мотивация (а не простое любопытство), уверенность в своих силах и конечном успехе.

Аутогенная тренировка состоит из трех этапов:

1. расслабление мышц и конечностей тела;
2. «расслабление» сознания, чтобы оно было готово фокусироваться на нужные вам установки;
3. внушение нужных установок [3].

Объём нашей научной статьи не позволяет нам раскрыть в полной мере сущность аутотренинга. Однако это и не было нашей целью. Мы лишь показали одну из методик саморегуляции, возможную для изучения сотрудниками ОВД [5, с. 4].

С целью совершенствования эффективности психологической подготовки сотрудника ОВД, а именно её практической составляющей, т.е. методов психологической саморегуляции, необходимо проанализировать все существующие методы саморегуляции, например, такие, как нервно-мышечную релаксацию, идеомоторную тренировку, имажинативные методы, медитативные методы, самогипноз [1, с. 23]. Только после этого возможно составлять рекомендации по профессионально-психологической подготовке сотрудников ОВД (вернее, морально-психологической подготовке, в соответствии с последними изменениями в законодательстве) [2, с. 44].

Подводя итог, следует отметить, что необходимо уделить должное внимание психологической подготовке сотрудников ОВД. Важным аспектом при формировании каких-либо должных программ по психологической подготовке является не переход только лишь на морально-этическую подготовку, забыв при этом про профессионально-психологическую. К сожалению, современное законодательство и теоретическая база движутся именно в этом направлении.

Необходимо совершенствовать обучение теории психологии (те самые основы общей, социальной и юридической психологии, упомянутые выше), а также совершенствовать, а, точнее, практически «строить с нуля» освоение сотрудниками ОВД методов психологической саморегуляции. Результатом этого станет повышение в ближайшем будущем эффективности выполнения служебных задач сотрудниками ОВД и значительное улучшение их работоспособности. Также это позволит свести к минимуму профессиональную деформацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеев, Н. А. Психолого-педагогические особенности формирования физической устойчивости у курсантов образовательных учреждений МВД России / Н. А. Алексеев, Н. Б. Кутергин // Проблемы правоохранительной деятельности и образования. Сборник научных трудов докторантов, адъюнктов, аспирантов, соискателей. – Белгород : Белгородский юридический институт МВД РФ, 2012. – С. 22–24.
2. Дмитраков, А. М. Формирование профессионально-психологической готовности специалиста в образовательных организациях МВД России / А. М. Дмитраков, Н. А. Алексеев, Н. Б. Кутергин и др. // Проблемы правоохранительной деятельности, 2013. – № 2. – С. 42–45.
3. Козлов, А. Аутотренинг преодоления стресса / А. Козлов. – М. : АРДИС, 2010.
4. Кутергин, Н. Б. Психологическая подготовка курсантов вузов МВД России // Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов Сборник материалов XIX Всероссийской научно-практической конференции 30 июня 2011 г. В 2-х частях. – Орловский юридический институт МВД России, 2011. – С. 40–42.
5. Кутергин, Н. Б. Психологическая составляющая в подготовке к служебной деятельности / Н. Б. Кутергин, Н. А. Алексеев, Д. Е. Егоров // Опыт, проблемы, перспективы и качество высшего инженерного образования Сборник научных трудов международной научно-практической конференции по направлению № 5 «Роль физической культуры, спорта и здоровьесберегающих технологий в подготовке специалиста». – Белгород : Издательство Белгородского государственного университета им. В.Г. Шухова, 2006. – С. 4–6.
6. Кутергин, Н. Б. Психологические механизмы адаптационных процессов у спортсменов / Н. Б. Кутергин, А. В. Горбатенко // Вестник Белгородского юридического института МВД России, 2011. – № 1. – С. 49–50.
7. Кутергин, Н. Б. Психолого-педагогические основы развития профессиональной компетенции специалиста в образовательном пространстве вуза / Н. Б. Кутергин, Н. А. Алексеев // Совершенствование физической, огневой и тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов сборник материалов XX Всероссийского круглого стола, 28 июня 2012 г.: в 2 частях. Под ред. С. Н. Баркалова. – Орел : Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Орловский юридический институт Министерства внутренних дел России имени В.В. Лукьянова», 2012. – С. 13–16.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

PSYCHOLOGIC TRAINING DEVELOPMENT OF MILITARY STUDENTS AND ATTENDEES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF INTERIOR MINISTRY OF RUSSIA

S.V. Vladimirov¹, I.S. Belyaev², A.Yu. Dorokhin³

^{1, 2, 3} Professor of Physical Education Department

I.D. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Russia

Abstract. The article deals with the issues of insufficient regulation of theoretic and legislative process of psychologic training of future employees of Internal Affairs Department – military students and attendees of educational institutions of Interior Ministry of Russia. The possible solutions are described. The conclusion on the psychologic training organization and development of psychological self-regulation of future employees of Internal Affairs Department for their further professional activity improvement.

Keywords: military student, attendee, psychological training, psychological self-regulation, psychology, educational institutions of Interior Ministry of Russia, autotraining.

УДК 378.48

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

А.А. Выдренкова, магистрант, учитель начальных классов
Муниципальное бюджетное учреждение «Школа №56» (Тольятти),
Тольяттинский Государственный Университет, Россия

***Аннотация.** В статье представлены взгляды на духовно-нравственное воспитание таких ученых как Ю.В. Бабанский, Н.И. Болдырев, Л.А. Матвеева, Л.А. Рёгуш и др. Также рассмотрены педагогические условия эффективного воспитания духовно-нравственных качеств, этапы в процессе воспитания духовно-нравственных ценностей, возрастные особенности младших школьников, проблемы духовно-нравственного развития младших школьников и их пути разрешения.*

***Ключевые слова:** духовно-нравственное воспитание, педагогические условия, младшие школьники, проблемы духовно-нравственного развития.*

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю.К. Бабанский, такой стороной будет духовно-нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях. Учебный процесс тесно связан с духовно-нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона духовно-нравственных ценностей обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами духовно-нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам [5, с. 576]

Н.И. Болдырев отмечает, что специфической особенностью духовно-нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и со взрослыми. Тем не менее, духовно-нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим *определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий*. [7, с. 213]

На определение роли планирования, как в учебной деятельности, так и в духовно-нравственном поведении детей младшего школьного возраста было направлено внимание таких ученых как Л.А. Матвеева, Л.А. Рёгуш и многих других [3, с. 310].

В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки духовно-нравственного поведения.

Процесс воспитания в школе строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности.

«Практически любая деятельность имеет нравственную окраску», считает О.Г. Дробницкий, в том числе и учебная, которая, по мнению Л.И. Божович, «обладает большими воспитательными возможностями». Последний автор представляет учебную деятельность младшего школьника ведущей. В этом возрасте она в большей степени влияет на развитие школьника, определяет появление многих новообразований. В ней развиваются не только умственные способности, но и духовно-нравственная сфера личности. [10, с. 430]

В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения учебных поручений у младшего школьника складываются нравственные знания, характерные для учебной деятельности, нравственные отношения, указывает И.Ф. Харламов.

Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду. Проблемы нравственности школьников на сегодняшнем этапе развития общества особенно актуальны. [4, с. 468]

Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он *длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени.*

Существенным признаком процесса духовно-нравственного воспитания является его концентрическое построение. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся. [2, с. 15]

Процесс нравственного воспитания динамичный и творческий: учителя постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование.

Все факторы, обуславливающие духовно-нравственное становление и развитие личности школьника,

И.С. Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

На духовно-нравственное формирование личности оказывают *педагогические условия, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.*

Одна из задач воспитания – *правильно организовать деятельность ребенка.* В деятельности формируются духовно-нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его духовно-нравственного развития. [2, с. 16]

Необходимое звено в процессе духовно-нравственного воспитания – *моральное просвещение,* цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков. [14, с. 350]

Любая система успешно функционирует и развивается при соблюдении определённых условий. Следовательно, формирование духовно-нравственных ценностей у младших школьников будет происходить более эффективно при создании специального комплекса педагогических условий.

Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, способствующих успешности воспитания духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

Т.Е. Конникова выделяет два главных условия успешности духовно-нравственного становления школьника:

1) атмосфера коллективной жизни, общности стремлений к общественно ценным целям деятельности; возникающая в этой атмосфере общность духовно-нравственных ценностей становится источником образования личных нравственных ориентаций у каждого, становится опорой в перестройке отношения к самому себе и к своим качествам.

2) идейное морально-политическое воспитание, систематическая работа по воспитанию у школьников мировоззрения, убеждений. Наиболее высокое место в иерархической структуре мотивов занимают те из них, которые опосредуются мировоззрением личности. Идейная направленность личности – высший этап её духовно-нравственного формирования. [3, с. 310]

Духовно-нравственные ценности в процессе воспитания должны присутствовать на уровнях знания о них, эмоционального восприятия и опыта. [1, с. 4]

Эмоциональное восприятие обеспечивается как и в процессе познания, так и более полно в процессе деятельности. Так же процесс воспитания духовно-нравственных ценностей пронизан общением. Общение детей в учении выступает и как самостоятельный источник, и как компонент комплексного подхода к воспитанию. Воспитательная ценность урока неизмеримо возрастает, «если в классе создана атмосфера задушевного общения, ребята приходят на урок со своими впечатлениями, чувствами, сомнениями, вопросами. Завязывается непринужденный разговор, а учитель с большим тактом руководит и участвует в нем, чтобы получить желаемый воспитательный результат».

В процессе воспитания духовно-нравственных ценностей наблюдаются три этапа:

Первый этап – опора на актуальные и значимые для учащихся представления, суждения, оценки, мотивы и стремления и включение учащихся в различные виды и формы деятельности, имеющие определенный познавательный и духовно-нравственный смысл.

Второй этап – расширение и углубление духовно-нравственных знаний и опыта нравственно ценных поступков с целью закрепления устойчивых способов поведения и рождения новых, более высоких по духовно-нравственному смыслу мотивов поведения.

Третий этап – воспитание и углубление нравственных знаний и опыта нравственных поступков, независимо от конкретных ситуаций, увлеченности не только содержанием, но и смыслом выполняемых дел.

Основными педагогическими условиями эффективности воспитания духовно-нравственных ценностей у младших школьников являются:

1) Высокий уровень познавательной деятельности в учебное время (имеется в виду отбор содержания, методов обучения, организационных форм и т.д.) на всех уроках и продолжительное время.

2) Атмосфера коллективной жизни, общности стремлений к общественно ценным целям деятельности, гуманистический стиль взаимоотношений между учителем и учащимися.

3) Активная позиция каждого школьника в учебно-воспитательной деятельности.

Ученые в области педагогики выявили, что в различные возрастные периоды существуют неодинаковые возможности для духовно-нравственного воспитания. [8, с. 205]

Работая над проблемами нравственной воспитанности младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности:

1) Склонность к игре. В условиях игровых отношений ребенок добровольно упражняется, осваивает нормативное поведение.

2) Невозможность долго заниматься монотонной деятельностью. Как утверждают психологи, дети 6-7-

летнего возраста не могут удерживать свое внимание на одном каком-либо предмете более 7-10 минут.

3) Недостаточная четкость нравственных представлений в связи с небольшим опытом.

4) Может существовать противоречие между знанием, как нужно, и практическим применением (это касается этикета, правил хорошего тона, общения).

5) Неравномерность применения вежливого общения со взрослыми и сверстниками (в быту и дома, в школе и на улице).

Психологи установили, что младший школьный возраст характеризуется также повышенной восприимчивостью к усвоению духовно-нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в младшем школьном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость. [8, с. 197]

Поступки детей зачастую носят подражательный характер или вызывается импульсивными возникающими внутренними побуждениями. Это нужно учитывать в процессе воспитания. Весьма важно, в частности, развивать духовно-нравственное сознание ребят и обогащать их яркими представлениями по различным вопросам поведения. [12, с. 437]

В нравственном воспитании младших школьников следует учитывать, что дети начинают активно, *самостоятельно* разбираться в различных жизненных ситуациях, но при этом их оценка событий, поступков часто носит ситуативный характер. Стремление самим во всем разобраться поддерживается учителем, он помогает детям в выборе правильной нравственной оценки [12, с. 438].

Основой воспитания, определяющей духовно-нравственное развитие, является формирование *гуманистических отношений детей*, не зависимо от содержания, методов, форм воспитательной работы. Процесс воспитания, направленный на развитие всех детей, должен быть построен так, чтобы обеспечить оптимальное развитие каждого ребенка, исходя из его индивидуальности [13, с. 263].

Проблема духовно-нравственного развития младшего школьника в процессе обучения взаимосвязана с тремя факторами, которые определяет Т.В. Морозова.

Во-первых, придя в школу, ребенок переходит от «житейского» усвоения окружающей действительности, в том числе и морально-нравственных норм, существующих в обществе, к его научному и целенаправленному изучению. Это происходит на уроках чтения, русского языка, природоведения и т.д. Значение такого же целенаправленного обучения имеет и оценочная деятельность учителя в процессе уроков, его беседы, внеклассная работа т. п.

Во-вторых, в ходе учебной работы школьники включены в реальную коллективную деятельность, где также идет усвоение нравственных норм, регулирующих взаимоотношения учащихся между собой и взаимоотношения учеников с учителем.

И третий фактор: в процессе обсуждения положения в современной школе все чаще звучит тезис о том, что обучение в школе – это, прежде всего, формирование духовно-нравственной личности [6, с. 201].

С этой точки зрения и необходимо решать проблему умственного и духовно-нравственного развития учащихся в процессе школьного обучения, в единстве, в тесной взаимосвязи одного и другого [3, с. 310].

Работая над проблемами духовно-нравственной воспитанности младших школьников, надо учитывать их психологические особенности.

У младших школьников может существовать противоречие между знанием, как нужно, и практическим применением. Не всегда знание моральных норм и правил поведения соответствует реальным действиям ребенка. Особенно часто это случается в ситуациях, где происходит несовпадение этических норм и личных желаний ребенка [11, с. 219].

Формирование нравственности происходит в школе на всех уроках. И в этом отношении нет главных и неглавных предметов. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, учитель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на уроке, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ученик, превращаясь из объекта в субъект воспитания. Развивающая активность школьника, сознательность, инициативность в процессе обучения и есть овладение собственным поведением. [9, с. 318]

Для духовно-нравственного воспитания важно организовать учение как коллективную деятельность, пронизанную высоконравственными отношениями. Влияние коллектива на личность оптимально тогда, когда каждый ребенок занимает в коллективе адекватное своим возможностям место, становится незаменимой личностью. Это приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет ребенка без внешнего побуждения действовать согласно установленным нравственным нормам и принципам. Воспитание в коллективе ставит школьника, даже младшего перед необходимостью элементарного самовоспитания и самообразования, без которых вообще невозможно развитие, в том числе и нравственное.

В практике воспитательной работы далеко не всегда учитывают возрастную нравственную самостоятельность школьников. Длительное время поведения учащихся организовано так, что они находятся под прямым контролем учителя или коллектива, а это нередко отрицательно сказывается на нравственном развитии детей, видимые результаты которого проявляются у них позже, в подростковом возрасте [4, с. 468].

Итак, новое содержание начального обучения открыло новые возможности для воспитания детей, в котором определяющее значение имеет содержание образования, методика преподавания, личность и знания учи-

теля, который передает свое мировоззрение, культуру, духовно-нравственный опыт следующему поколению. Все это составляет систему воздействий, которая направляет развитие детей и определяет особенности их формирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахметжанова, Г. В. Пути решения проблем современного педагогического образования. [Текст] / Г. В. Ахметжанова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2003. – №1. – С. 3–6.
2. Белоусова, Т. Л. Духовно-нравственное развитие и воспитание младших школьников. Методические рекомендации [Текст] / Т. Л. Белоусова. – М., 2011. – С. 15-19.
3. Богданова, О. С. Этические беседы с школьниками [Текст] / О. С. Богданова. – М., 2007. – С. 310.
4. Божович, Л. И. Нравственное формирование личности школьника в коллективе [Текст] / Л. И. Божович. – М., 2005. – С. 468.
5. Волков, Б. С. Детская психология развития [Текст] / Б. С. Волков. – М., 2007. – С. 576.
6. Каиров, И. А. Азбука нравственного воспитания [Текст] / И. А. Каиров. – М., 2006. – С. 201.
7. Каиров, И. А. Нравственное развитие младших школьников в процессе воспитания [Текст] / И. А. Каиров. – М., 2005. – С. 213.
8. Калужный, А. А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников [Текст] / А. А. Калужный. – М., 2008. – С. 205.
9. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Малков. – СПб., 2004. – С. 318.
10. Малиночкин, Э. Т. Педагогика [Текст] / Э. Т. Малиночкин. – М., 2008. – С. 430.
11. Марьенко, И. С. Нравственное становление личности [Текст] / И. С. Марьенко. – М., 2005. – С. 219.
12. Подласый, П. И. Педагогика [Текст] / П. И. Подласый. – М., 2003. – С. 437.
13. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан. – СПб., 2008. – С. 263.
14. Рубинштейн, С. Л. Психолого–педагогические проблемы нравственного воспитания школьников [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 2006. – С. 350.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

PEDAGOGICAL CONDITIONS AND FEATURES OF MORAL AND SPIRITUAL EDUCATION OF JUNIOR PUPILS

A.A. Vydenkova, Candidate for a Master's Degree, Elementary School Teacher
School No. 56 (Togliatti), Togliatti State University, Russia

***Abstract.** In this article the views of spiritual and moral education of such scientists as Yu.V. Babansky, N.I. Boldyrev, L.A. Matveeva, L.A. Regush, etc. are provided. The pedagogical conditions of effective moral and spiritual education, stages in education process of moral and spiritual values, age features, problems of spiritual-moral development of junior pupils and their solution way are also considered.*

***Keywords:** moral and spiritual education, pedagogical conditions, junior pupils, problems of spiritual-moral development.*

УДК 37.017

О ПЕДАГОГИКЕ ВИДОВОЙ ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИКЕ ВИДОВОЙ СМЕРНОСТИ

А.А. Гагаев¹, П.А. Гагаев²

¹ доктор философских наук, профессор, ² доктор педагогических наук, профессор

¹ Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева (Саранск),

² Пензенский государственный университет, Россия

Аннотация. В статье исследуется проблема воспитания человека, комплиментарно относящегося к формам жизни на планете. Выявляются основания воспитания комплиментарного отношения к природе. В качестве последних (оснований) определяются смиренность (человеческой духовности перед мирозданием) и понимание (всмаживание в природу ее глазами).

Ключевые слова: педагогика, жизнь, комплиментарность, смиренность, понимание.

Не вредить даже мыслью всему живому!

Махабхарата

Природа вся – в своих чадах...

Гете

Педагогика видовой исключительности

Человек как одна из форм жизни на планете

Педагогика видовой смиренности

Педагогика прошлого и настоящего – вся есть педагогика *видовой исключительности*. Этот термин используем для выражения главной черты теории и практики воспитания в среде людей в последние 4-5 тысяч лет. Человек как вид живых организмов на планете болен *феноменом исключительности*. Ему представляется, что он средоточие всего и вся на планете и в космосе, венец эволюции (планетарной и космической), любимое чадо Божиеи пр. пр. В соответствии с этим положением человечество с древних времен по наши дни, за редким исключением (культура Древней Индии), педагогику видит как науку (и практику) о воспитании человека *как властителя* всего живого на планете.

Педагогика (исключительности) в средину воспитания ставит человека (человечество). Человек в педагогике – главная и непреходящая ценность. Его бытие на планете как ее главное достояние, строй его телесного и психического бытия как совершенное на Земле, его ценностные устремления как предел возможного для планетарных форм жизни, строй его (человека) мышления как вершина космической рефлексии, его (человека) психология как идеал возможного индивидуально-личностного и личностно-общественного бытия во вселенной – это и составляет предмет внимания теоретика и практика воспитания со времен Шумера по наши дни. Вред человека (человечества) другим планетарным формам жизни, общая ограниченность человека как формы жизни, встроенность человека в жизнь всей планеты Земля и Космоса – эти и другие проблемы антропологии земного человека педагогика видовой исключительности не видит и *не желает* видеть.

Педагогика видовой исключительности порождает человека *ущербного* и *злого*. Ущербного прежде всего своей общей вселенской ограниченностью, а злого – своим ущербно-отвратным отношением к другим формам жизни как низшим в сравнении с собою.

Вселенская ограниченность человека обусловлена выше приведенными педагогически поддерживаемыми императивами: он (человек) есть средина бытия, все для него и пр. пр. Человек воспитывается в соответствии с указанным мировидением и потому все иное, чем он, ему *не внятно*. Не внятно в силу своей *периферийности*, периферийности *в человеческом измерении*. Может ли человек увидеть некое самоценное в жизни растений, насекомых, птиц, животных... реки, озера, моря, гор, поля... планеты, Солнечной системы и пр. пр.? Нет, конечно, ибо он сам средина его взора на иное. И он сам затмевает все другое (как ценность и как некое бытийствующее).

Зло человека обусловлено его примитивно-потребительским отношением ко всему живому и неживому. Человек по-животному (первобытно, хищнически) воспринимает и принимает окружающий мир. Человек продолжает, как это было тысячелетия назад, выживать (не жить) на планете: он *грызется* за свою жизнь, не отдавая отчет в том, что при этом *вытесняет* саму жизнь (другие виды жизни) на планете. Вытесняет, потому как к нашему времени стал действительно геологической силой (именно он, а не вся жизнь).

Человек как одна из форм жизни на планете

Человек есть одна из форм жизни на планете. Существенным в этом утверждении является признание

положения о единой природно-духовной основе всех форм жизни на планете. Человек в себе несет черты общего для жизни земной. Эта интенция и онтологически самая безупречная, и самая нравственная для осознавшей себя или идущей к своему осознанию формы жизни.

Неправомерно говорить о принципиальном отличии человека от других форм жизни. И он, и они суть одно. И потому различия лишь степенные, функциональные и прочие. Человек, возможно лишь в большей степени отчетливо (в своих идеальных проявлениях: Толстой, Ганди и др.), чем другие формы, выражает телеологию эволюции всей земной жизни. Телеологию, выраженную в интенции всмотреться в себя самое, удержать в своем всматривании в себя все и вся (и то, что вокруг тебя), в этом дать полноту жизни (бытия) всему (объединить все и вся, не уничтожая никакого живого движения вселенной) и опять вернуться к себе как обретшему истинное планетарно-вселенское бытие существу.

Эта интенция видится, слышится, чувствуется в поведении всякого живого существа на планете Земля: и капельки воды, и растения, и млекопитающего, и пр. Лишь глухой нравственно, глухой в научном отношении этого не ощущает и не фиксирует.

Следствием из этой интенции является положение о том, что будущее на Земле есть лишь у *всего* (живого), а не чего-либо отдельного (у человека).

Человек самим собою был уведен от общего со всей природой существования. Уведен переживанием необходимости выжить любой ценою (переживанием исторически объяснимым). Человек потерял чувство родства с себе подобными – другими формами жизни. Потерял и в этом, во-первых, перестал видеть общий смысл жизни на Земле и, во-вторых, свою собственную роль в планетарной эволюции.

Человек перестал замечать, что все движения жизни, все ее многообразие значимы для планетарного бытия. Жизнь ищет реализации своих интенций. Ищет, и потому обращается к самым разным филам [термин и понятие П.Т.де Шардена; 5, с. 60]. Каждая из фил (линий эволюции) поддерживает общее эволюционное продвижение жизни. Продвижение к чему-то резко отличному от одностороннего выживания. Продвижение к чему-то высокому. Ни одна из фил не может претендовать на безусловное и абсолютное первенство в выражении общих движений жизни. Не может уже потому, что все формы жизни несут в себе обозначенную составляющую – *стремление к бесконечному*. Целое удерживает, являет полноту отдельного и гарантирует его от абсолютного отделения от своей естественной – общежизненной – основы.

Человек перестал замечать, что его способность к рефлексии дает ему возможность как никому другому поддержать органичное для земной жизни развитие. Человек может, опираясь на свои возможности как существа отчетливо (в идеале) разумного, дать жизни возможность развернуть все свои филы, дорасти до многих и многих форм, раздвинуть границы бытия как жизни в этом испытать радость творения себя самой как различающей в себе добро и зло. Человек может, преодолев самого себя, выйдя из собственных границ, стать вровень с самой жизнью. Стать вровень и в этом приблизиться ко всему, приблизиться к тому, чтобы вобрать в себе черты подлинного целого – всей жизни.

Напротив, убивая другое, подобное себе, человек в последние столетия стал резко *специализироваться* как вид и в этом приближаться к своему пределу (исчезновению с лица Земли).

В последние столетия человек как познающая субстанция перестал всматриваться в целое: мироздательная проблематика, религиозная тема (с ней связаны самые глубокие интуиции человека), тема ответственности человека за все и вся на планете почти исторгнуты из философского дискурса современного человека. После Канта, Гегеля, Ницше, Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, Пьера Тейяра де Шардена и др. человечество в представлениях о мироздании и человеке в нем практически ничего не добавило. Человек удовольствовался найденным о себе. Найденным малым и убогим. Человек перестал жить всем (высоким и единым), и все – живое – оставило его. Человеку современному скучно с самим собою. С собою столь малым и убогим.

Новых для себя гносеологий в последнее время человек опять-таки не открыл (не сформулировал). Человек почти не заметил сформулированного его гениями в XX столетии (В.И. Вернадский, Пьер Тейяр де Шарден и др.). Мир для человека застыл в виде преобразуемого в узко человеческих целях предмета познания (некоего внешнего, поддающегося членению и пр.), того, что (существует) для человека, и того, что не больше – не выше – человека.

Цели человека как земного существа сузились до ценностей комфортного бытия: ничто другое человека не интересует. Космос нужен современному американцу, англичанину, китайцу и другим лишь для получения дополнительных пространств, воды, ископаемых и прочего. Человек вступает в космос как потребитель и собственник. Вступает и готовится его разрушать.

Человеком не пересмотрены основы его бытия, как это было с ним не раз в ходе его короткой земной истории (5-6 тысяч лет в общей сложности). Человек замирает в своем постижении самого себя. Ему достаточно самого себя. Самого себя как потребляющего и как жаждущего продлить свое потребление (и в отношении продолжительности жизни индивида, и всего человечества).

Человек погружается в свое человекобоговое (выражение Ф.Д. Достоевского) бытие.

Человеком не замечается, что его часы бытия сочтены (фила, вбирающая его в себя, устала, выплеснула свою энергию, свою боль и радость) и что ему скоро придется держать ответ пред бытием за свершенное и не свершенное им.

Человек, следует признать, перестал выполнять свое главное планетарное дело – *сосредоточиваться*

[термин и понятие Пьера Тейяра де Шардена; 5, с. 110 и др.] и в этом творить другую (чем существующую на данном этапе)– личную воссобирающую все и вся вселенную.

Последняя и действительно человеческая задача человечества – задача сбережения оставшихся форм жизни на планете Земля, включая его самого как одного из откровений природы (мироздания).

Следует признать, что человек практически не приблизился к ответам на вопросы, каково место земной жизни в мироздании, какова его – человека – роль в земной и вселенской эволюции.

Есть ли земная жизнь выражение чего-то вселенского, или она явление чисто планетарного характера? Если планетарного, тогда ее время сочтено. Земля (планета) в обозримом времени истощится, и жизнь, и люди с нею, незаметно для вселенского времени и вселенского разума (!) уйдут в небытие. И если это так, то люди есть одно из странно-случайных явлений планетарного и вселенского бытия, вовсе не выражающее сути ни первого, ни тем более второго.

Если жизнь явление вселенского масштаба, тогда у нее есть будущее. Будущее даже в ее гибели, прекращении на Земле. Если вся вселенная идет к себе как разумной, как личной, как ищущей себя самое, тогда любая попытка стать самой собою – не бесплодна, не бесполезна. В ней – этой попытке – всегда будет смысл, ибо и погибающая жизнь в этом случае отзывается в другой вселенской жизни. Отзывается своей встроенностью – странной и непонятной пока для человеческого разума – в общий ход эволюции вселенной, ее искания себя самой.

И первое, и второе суждения для человека – загадки. Его разум колеблется в приятии первого или второго. Первое полнит его отчаянием и отчасти объясняет его стремление остаться в границах своего биосоциального (мертвенного) бытия и в этом забыть все и вся и потреблять все живое на Земле. Второе светится для него недостижимым идеалом, выражает его онтологическое желание не оставаться наедине с собою, оставаться с обращенным к нему высшим началом и уберегает его от самого себя как не различающего в себе добро и зло.

Второе заставляет его искать смысла своего существования и на Земле, и во вселенной.

О жизни на планете Земля с большой степенью уверенности можно утверждать лишь два положения.

Первое. Будущим обладает лишь вся жизнь как *целое*. Исчезает вид, исчезает фила (линия жизни; например, динозавры) – сама жизнь продолжается, продолжается в новой более развитой филе, в более развитых видах. Жизнь как будто предвидит старение (общее) каждой из фил, их уязвимость (во всех отношениях) в случае бесконечного (в рамках земной жизни) бытия. Жизнь предпочитает являть себя в молодых, сильных, открытых новым впечатлениям филах (это наблюдается в истории эволюции на планете; это наблюдается, полагаем, и внутри одной, к примеру, современной человеческой, филе; видимо, разрешение проблемы бытия через конечную природу отдельного в общем – принцип жизни на планете Земля).

Заметим: жизненность той или иной филы принадлежит не столько ей, сколько опять-таки таинственной жизни как целом. Иначе трудно объяснить почти мгновенное исчезновение тех или иных фил на Земле (динозавров и пр.).

Жизнь как целое, как некое органичное для всей планеты Земля, исчерпав себя в тех или иных формах, странным, непонятным пока еще для человеческого разума образом рождает в себе самой новую филу – новое направление развития себя самой. Рождает и в этом продвигается вперед, к своему пределу или своему преодолению. Жизнь как целое, как то, что *больше чем совокупность здравствующих форм жизни на Земле*, жизнь как некое (после)бытийное всегда присутствовала и присутствует на планете. Присутствует и будет присутствовать, пока Земля остается самою собою.

Естества жизни – ее основы – человек пока еще не разгадал. Не разгадал в ней того, что подвигает ее порождать новые для себя формы (учение об эволюции в стилистике Дарвина и его последователей видится как периферийные наблюдения за сущностью процесса жизни).

Второе. Развитие, продвижение жизни вперед связано с закреплением в жизненной филе способности воссобрать все и вся в мироздании, не уничтожая при этом самой жизни (ее форм), но множа и раздвигая ее бытие.

Речь идет о том, что жизнь на планете Земля движется в направлении придания подлинного бытия всему существующему на Земле. Подлинное бытие есть бытие *единое* и в своей основе *личное*.

Единое означает *воссобранное*, или восстановленное в своей подлинной ипостаси. Восстановленное во всех своих возможных связях и отношениях, во всех своих формах и ликах. Восстановленное как целостность, как некое здоровое. Как то, у чего есть *будущее*. Как то, что не исчерпывает себя в настоящем – предельном и потому мертвеном. Жизнь строго говоря и привносит в бытие подлинное время и пространство, привносит в него его истинное содержание. Жизнь в буквальном смысле (вос)собирает бытие, преобразует его, делает определенным и в этом дарит ему его же полноту.

Следствием из этого является положение о том, что фила, вытесняющая все другие аналогичные образования (вытесняющая преобразованное бытие), обречена на гибель.

Восстановление связано не с любым объединением, а с тем, каковое открывается как *личное*. Как то, что способно к нежности, братству, отвечанию на другое живое восстановленное движение, переживанию своей причастности ко всему, переживанию своей ответственности за все и вся и другому столь же хрупкому, сколь возвышенному и сокровенному.

Личное есть выражение целого (здорового). Целое (здоровое, обращенное в будущее) не может не быть всеотзывчивым, так как само обращение к будущему есть принятие иного, более того, оно есть жертва по от-

ношении к нему. Лишь осознающее себя как причастное к иному, как отвечающее за иное, как жертвующее иному и восстанавливает все и вся и этим сберегает жизнь и все бытие с нею. Это воссобираение являет себя в социуме приматов, китов, слонов и других тварей земных.

Жизнь на планете Земля уклонилась от естественного своего развития, развития планетарно-вселенского. И это уклонение связано с деятельностью одной из ее фил – человеческой.

Исходя из выше приведенного человек современный, каковому ведомы и безудержное вытеснение жизни с лица нашей планеты, и следование ее истинному направлению (сбережению самой себя как целостности), как единственно важную для себя и единственно возможную (другое пока еще не видится человеку) ставит (должен поставить) задачу *поддержания жизни на Земле и в самом себе*.

Ставя и решая эту задачу, человек поддерживает естественное продвижение жизни на планете, продвижение к ее возможному пределу или новой ступени (вселенской) эволюции.

Решая эту задачу, человек продлевает и свое планетарное бытие. Речь идет о том, что человек, переориентируя свою деятельность на жизнь, а не на ее вытеснение с лица Земли, вбирает в себя многое и многое из того, что и обладает на Земле достоинством полноты бытия – многое из жизни. Человек не специализируется, не становится реликтовым видом, а преобразуется в форму жизни, вбирающую в себя все ее многообразие.

Приступая к решению этой планетарной задачи, человек сосредоточивает свои усилия на постижении феномена земной жизни, постижении самого себя как ее выразителя и защитника, сосредоточивает свои усилия на передаче вселенной накопленного и сбереженного планетой Земля опыта жизни. Эти исполинские задачи поднимают человека, раздвигают границы его бытия, делают его вселенской – боговдохновенной (в стилистике Ф. Достоевского) – духовностью.

Педагогика видовой смиренности

Педагогика обязана сыграть важную роль в воспитании человека как внимающего своему призванию на планете Земля и космосе – призванию сбережения жизни как целого, как того, что несет в себе некую тайну непременно явит ее в своих новых воплощениях (новых филах и прочем). Для этого педагогике следует серьезно измениться. Из педагогики видовой исключительности ей надлежит стать педагогией *видовой смиренности*. Постараемся представить характерные черты последней.

Идеал

Кардинальное отличие педагогики видовой смиренности от педагогики видовой исключительности в избираемых ими *идеалах*. Педагогика исключительности опирается на идеал человека как венца эволюции на планете Земля. Педагогика видовой смиренности в качестве идеала избирает *планетарную жизнь в ее полноте и целостности*. Жизнь как единое и разное, как множественное, как безначально-бесконечное, как неизменно развивающееся и стремящееся к рефлексии, к лично-соборному бытию, как безусловно самоценное, самоценное во всех своих проявлениях, как внутреннее себе принадлежащее, как не удостаивающее быть объясненной исчерпывающее (человеческим разумом), как любящее свои создания, как пришедшее из космоса и в него устремленное (возвращающееся) ...

Жизнь как космическое (не случайное, не сугубо планетарное) явление и есть идеал педагогики видовой смиренности. Она (жизнь) главная и последняя цель человечества, она есть ориентир бытия человека (ирода человеческого, и отдельного человека).

Идеалом педагогики видовой смиренности является, конечно, и *человек*. Но только другой, чем тот, какой представлен в педагогике видовой исключительности. Идеал духовности в новой педагогике – человек, не собою меряющий все и вся, а себя меряющий всем и вся, и прежде всего жизнью планетарной. Человек, сознающий свою как представителя гомо сарієns ответственность пред жизнью на планете, сознающий и принимающий ее, свершающий необходимое для ее – ответственности – реализации. С реализацией этой ответственности связывается обретение человеком лучших своих черт и своего – не противного другим формам жизни – *счастья*.

Содержание воспитания

Педагогика видовой смиренности со стороны содержания предпосылаемого воспитаннику в качестве предмета усвоения социокультурного опыта характеризуется глубокой представленностью в последнем материала о формах жизни на планете и о самой жизни как целом. Естественно, что ценностно-гносеологический контекст развертывания в воспитании указанного социокультурного опыта будет иным, чем это имеет место в традиционной педагогике.

Планетарная жизнь как целое, как единое, как нечто большее, чем представленное в своих конкретных (включая человека) формах (филах); как безмерно большее, чем человек; способность к рефлексии как дар человеку, а не его собственное приобретение; человек как одна из форм жизни, как реалья, каковой доверено планетарной жизнью на конкретном (вселенско-планетарном) этапе продвигать ее (планетарную жизнь) вперед, к ее началу-пределу; жизнь как манящая человека тайна мироздания, как безмерно близкое по природе своей духовности человеку, как его колыбель, как его мать, жизнь как само мироздание; взаимодействие форм жизни на планете как форма комплиментарного сосуществования – таково, полагаем, аксио-гносеологическое основание

содержания воспитания(образования) в рамках педагогики видовой смиренности.

Способность к рефлексии как дар человеку, а не его собственное приобретение... Эта (гностическая) реальность особо важна в контексте реализации идей педагогики видовой смиренности. Человеку следует знать, что *не сам* он себя сделал существом разумным. Человек становился собою под влиянием развертывающейся на планете Жизни. Человек как вид вобрал в себя многое и многое из обретенного (выстраданного) живыми организмами на планете. Способность к рефлексии дана ему (человеку) по незыблемым для него самым основаниям (он малая часть целого). Она ему дарована. Она для него дар. Дар, данный для чего-то... Дар, который следует реализовать... Знание, переживание человеком характера обретения им способности к рефлексии (обретения как дара) неизбежно послужит смирению его пред происходящим на планете (пред развертыванием форм жизни).

Планетарная жизнь как некое саморазвертывающееся и, безусловно, не определяемое феноменом человеком становится срединным (доминантным) предметом для обучающихся. Ею (ее смыслами) поверяются все другие учебные дисциплины. Последние не есть нечто самостоятельное: они суть развитие представленного в предмете «Планетарная жизнь».

Метод

Педагогика видовой смиренности со стороны метода (передачи опыта) есть прежде всего педагогика *смиреного вступления* человека в миры планетарной жизни. Указанное вступление предполагает опору на процедуры *понимания* (а не объяснения). Понимание есть постижение предмета постижения на основе единения с ним и всматривания в мир и себя самого его глазами, его бытием и его возможной рефлексией. Данная гносеологическая реальность соотносится не только с конкретными формами жизни на планете Земля, но и с самой жизнью как целым (как фиксируемой, но не поддающейся последовательной формализации реальности).

Смотреть на мир и себя глазами планетарной жизни, смотреть так, как это явлено в текстах Махабхараты и Рамаяны, как это удавалось Паскалю, Гете, Гумбольдту, Федорову, Циолковскому, Вернадскому, Чижевскому, Шардену и другим вестникам человечества – задача для всякого, получающего образование в контексте педагогики видовой смиренности.

Феномен понимания возникает, как это было обозначено выше, на основе *единения* обучающейся духовности с предметом постижения. Единение, в нашем прочтении (а оно опирается на традицию отечественного интуитивно-логического познания; Н.О. Лосский и др.), возникает в результате последовательного всматривания в постигаемую реальность (изучения ее), *сосредоточения* на себе самом (познающем), *удержания себя самого* в своей рефлексии, открытия в себе того, что единит с постигаемым (миром живого), *вслушивания* (всматривания) в себя как единого с постигаемым, *единения* с постигаемым (всматривание в бездну вплоть до *ответа* на ее себе; выражение Ницше) и, наконец, обретения способности вести себя *по аналогии* с постигаемым (смотреть на мир *глазами постигаемого*).

Очерченный метод постижения жизни на планете (форм жизни и жизни как целого) труден, затратен (метод обращен к конкретному человеку), зато надежен и педагогически оправдан: человеку интересно самому неспешно познавать нечто глубокое, всматриваться в себя, встречать себя и собою как встретившимся с собою встречать *по-братски* другую жизнь, другую духовность, встречать и вести с ней *диалог*.

Тип поведения

Педагогика видовой смиренности предполагает *воспитывать* обучающихся вести себя как представителей одной (не более того) из форм жизни на планете. В детстве и юности человек должен обрести опыт *комплиментарного* поведения с другими формами жизни на планете и с жизнью как целым. Под комплиментарным поведением (термин заимствован из работ Л. Гумилева) понимаем поведение *пристрастно-доброжелательное* с себе подобными. Себе подобные в данном случае суть иные, чем человек, формы жизни на нашей планете и сама жизнь (природа) как любящая свои чада [выражение Гете; 4, с. 255].

Пристрастно-доброжелательное поведение выражается в приятии других для себя форм жизни как самоценных на планете, приятии их и возможном для человека (их) *обережении*. Обережение предполагает смиренное невмешательство в бытие других форм жизни и в этом в жизнь как целое и не совсем внятное для человека. Обережение предполагает искание своей – отдельной (для человека), не пересекающей сферы бытия других форм жизни на планете ниши существования. Обережение предполагает смиренное принятие своего малого в общей эволюции жизни на планете места.

Как организуется опыт очерченного поведения? Посредством участия всякой юной духовности в *общем* бытии форм жизни на планете. Общее дело русского философа Н.Ф. Федорова (дело воскрешения отцов) в наше время, полагаем, следует возвысить до *сбережения* общего бытия всех форм жизни на Земле. В чем это конкретно будет выражаться применительно к школе, группе воспитанников, отдельной личности? Полагаем, речь может идти о восстановлении в условиях малого социума (села, района и пр.), территории школы, домашней усадьбы, квартиры и прочего *естественного* – геологически комплиментарного – события (сосуществования) всех форм жизни. Жизнь в ее возможном разнообразии *как некое зримое* должна присутствовать в бытии всякого человека (юной духовности) и вести с ним бытийный диалог.

Взаимопомощь, создание условий для существования других форм жизни, взаимопознание, компли-

ментарное сосуществование и пр. – составляющие названного поведения.

Учитель

Учитель педагогики видовой смиренности... Каким должен быть он? Главное, полагаем, заключается в наличии у него способности (поддержанной глубокими знаниями и развитыми умениями, наличием глубокого духовного опыта) являть мир Земли *глазами создавшей ее жизни* (способность осуществлять процедуры понижения окружающего мира и себя самого). В его деятельности на уроках и во внеурочное время перед обучающимися (воспитанниками) предстают миры *самоценного* бытия бактерий, насекомых, животных, птиц и всего того, что подпадает под определение жизни. Учитель в идеале для ученика и есть метод открытия последним в себе самом своего единства с миром живого на планете и самой планеты как жизни.

Сформулированное об учителе указывает на необходимость наличия у него серьезной естественнонаучной подготовки. Большие знания, с одной стороны, служат ему средством квалифицированного обращения со средним материалом педагогики смиренности (диалог с формами жизни), а с другой – подвигают его к смиренному мироощущению (суждение о смиряющей роли глубокого знания А.С. Хомякова; [1, с. 511]).

Педагогика смиренности и история образования

Начала педагогики смиренности были намечены в педагогиках мира. Человечество в лице выдающихся своих представителей еще в древности осознало единство планетарной жизни (всех ее форм) и явило свою интуицию в философско-педагогических текстах. Речь идет прежде всего о древнеиндийском эпосе «Махабхарата». Не вредить и мыслью всему живому – эта максима пронизывает содержание данного произведения [3, с. 354 и др.]. Персонажи эпоса: герои, боги, полубоги, звери и пр. – все вместе с его автором (индоарийской общностью) жизнь почитают как дорожное из дорогих для человека. Жизнь – и вовсе не только человеческая – ими воспринимается как непреходящая ценность, как то, что востребовано драхмой (общим строем бытия) и что составляет основание бытия духовного [2].

Наличие в истории рода людей практик педагогики смиренного поведения человека на планете свидетельствует об онтологической обусловленности положений этой воспитательной концепции.

Педагогика смиренности и социум

Размышляя о педагогике видовой смиренности, следует подчеркнуть и то, что существовать она может лишь при реализации ее положений всем социумом (всем миром). Педагогика видовой смиренности есть общее дело всех людей (человечества). Предмет педагогики смиренности человек в его отношении к миру живого. Последнее – мир живого – являет себя во всем. Потому им – всем и следует заниматься всем миром (миром людей). В противном случае усилия отдельного педагога, отдельной школы становятся призрачными.

Понимаемая и реализуемая в очерченном качестве она – педагогика сбережения жизни – в конкретной школе, семье и может дать ожидаемый результат.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX века. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
2. Гагаев, А. А. Педагогика Махабхараты / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 46 с.
3. Махабхарата. Рамаяна. – М.: Художественная литература, 1974. – 606 с.
4. Мир философии. Часть 1. – М.: Политическая литература, 1991. – 672 с.
5. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / Тейяр де Шарден П. – М.: Устойчивый мир, 2001. – 232 с.

Материал поступил в редакцию 29.09.15.

ON PEDAGOGY OF SPECIES EXCLUSIVENESS AND PEDAGOGY OF SPECIES HUMILITY

A.A. Gagaev¹, P.A. Gagaev²

¹ Doctor of Philosophy, Professor, ² Doctor of Education, Professor

¹ N.P. Ogarev's Mordovian State University (Saransk),

² Penza State University, Russia

Abstract. *The article investigates the issue of educating human, who is complementarily related to the life forms on the planet. The basis of developing a complementary relationship to the nature is identified. The latter (bases) include humility (human spirituality in the face of the universe) and understanding (peering into the nature with its eyes).*

Keywords: *pedagogy, life, complementarity, humility, understanding.*

UDC 37

COMMUNICATIVE ASPECT OF PROFESSIONAL PREPARATION OF THE STUDENTS AT THE RUSSIAN LESSONS

G.I. Dosmanova, Senior Lecturer of Department “Methods of Foreign Language Teaching”
Kazakh State Women’s Teacher Training University (Almaty), Kazakhstan

***Abstract.** The article is devoted to the communicative aspect of professional preparation of the students at the lessons of Russian. The article is focused on revealing the mutual relation among language, culture and communication giving concrete examples relying on the opinions of scholars.*

***Keywords:** communication, learners, communicative aspect, professional preparation.*

The process of movement of linguistics, which had been developed in the recent years of the XX century to anthropological paradigm, opened the way to new directions of humanitarian researches, which rely on the triangle called «human-language-culture» and «human-language-thought». Language is the most important aspect in the life of all beings. At present, the modern method is developed within the limits of individually –oriented educational paradigm. According to the conceptions, aim of educational process is the development of personality of the man as higher spiritual value. The basic approach of foreign language in modern conditions is communicative approach. The communicative competence can be considered as the leading one, because it is based on the other competencies. It is necessary to form and develop communicative competence with educational and informational skills, readiness to solve the problem in native and foreign language. We use language to express inner thoughts and emotions, make sense of complex and abstract thought, to learn to communicate with others, as well as to establish rules and maintain our culture. Many people in intercultural business communication argue that culture determines how individuals encode messages, what mediums they choose for transmitting them and the way messages are interpreted [1]. Communication is the activity of conveying information through the exchange of thoughts, messages or information, as by speech, visuals, signals, writing or behavior. It is the meaningful exchange of information between two or a group of people. Pragmatics defines communication as any sign-mediated interaction that follows combinatorial, context-specific and content-coherent rules. Communicative language teaching rose to prominence in the 1970s and early 1980s because of many disparate developments in both Europe and the United States [2]. Communicative competence designates the capability to install intersubjective interactions, which means that communication is an inherent social interaction. One definition of communication is «any act by which one person gives to or receives from another person information about person's needs, desires, perceptions, knowledge or affective states. Communication may be intentional or unintentional, may involve conventional or unconventional signals, may take linguistic or nonlinguistic forms and may occur through spoken or other modes». Communication requires a sender, a message and a recipient, although the receiver does not have to be present or aware of the sender’s intent to communicate at the time of communication; thus communication can occur across vast distances in time and space. Communication requires that the communicating parties share an area of communicative commonality. The communication process is complete once the receiver has understood the message of the sender. Communication is usually described along a few major dimensions: message (what type of things are communicated), source / sender / encoder (by whom), form (in which form), channel (through which medium), destination / receiver / target / decoder (to whom) and receiver. Between parties, communication includes acts that confer knowledge and experiences, give advice and commands, and ask questions. These acts may take many forms, in one of the various manners of communication. The form depends on the abilities of the group communicating. Together, communication content and form make messages that are sent towards a destination. The target can be oneself, another person or being, another entity (such as a corporation or group of beings). Communication can be seen as processes of information transmission governed by three levels of semiotic rules:

1. syntactic (formal properties of signs and symbols);
2. pragmatic (concerned with the relations between signs / expressions and their users);
3. semantic (study of relationships between signs and symbols and what they represent).

Therefore, communication is a social interaction where at least two interacting agents share a common set of signs and a common set of semiotic rules. This commonly held rule in some sense ignores autocommunication, including intrapersonal communication via diaries or self-talk both secondary phenomena that followed the primary acquisition of communicative competences within social interactions. Due to the need to train the teacher according to the pedagogical objective, the attention is mostly paid to the problem of formation of the students, future teachers, culture of pedagogical communication, on the basis not only the model speech is laid, but also the ability to create an atmosphere of trust and mutual interest, which allow the teacher and learners to realize and increase their creative opportunities in the course of joint activity. We consider that the success of training is promoted, first of all, by an example of the teacher acting as the codifier of the norm of communication in the moment of transmission of knowledge, organization of educational activity, an assessment of the results. Having changed the tone, showing the flexible nature of speech be-

havior in various communicative situations (if it is necessary, the short passing comment of speech actions), teacher helps students to realize that the behavior of the person is regulated by the representation how he needs to behave according to the implemented social role. Also, the following approach is effective: on lectures, practical, laboratorial lessons students are given the chance to act in a new social role – the speaker, the expert, the consultant – and they are subjected to the self-assessment, and also an assessment from the collective and the teacher their speech behavior. So unique requirements to the speech are approved in this way. While implementing this work, the concepts and terms acquired by the students are consistently used in the course of pedagogical rhetoric (communicative situation, type of communication; communicative and speech task, communicative quality of the speech, etc.). Cultural approach to the main questions of the theory allows increasing an efficiency of methodical training of the students. For example, getting acquainted with the lesson as the main form of pedagogical interaction, the student has to realize it not only as the organizational model possessing a set of the differentiating substantial and structural signs, but also as the model of communication – complex, mobile polygenre education, demanding from the teacher the increased speech responsibility at the time of realization. The student has to understand that the lesson will conform to the professional requirements, if the teacher knows a training subject (culture of language as the system of phonetic, lexical, grammatical and stylistic means of expression of thought) and has organizational, communicative and ethical culture. The success of a communicative activity can be determined by the extent to which learners are dependent on the teacher. Tasks should be devised in a manner that learners gain autonomy and independence while learning. The role of the teachers is to give clear and to the point instructions and provide the appropriate environment for learners to interact and exchange information. We consider video as the progressive approach of professional preparation that proves an experience of creation and application of didactic video materials in an educational process. These lessons and fragments of the lessons are to be conducted by the skilled and beginning teachers. By preparation of the materials we tried to use graphical and technical capabilities of video as much as possible: installation (the thought-over connection of the general, average and complex plans, panoramas and so forth), strengthening and muting of sounding of a voice; stopping of the sound and the announcer's text accompanying them; and also the symbols, organizing an attention of the students, and animation elements for «playing» of alternative situation. Thus, partial transformation of the recorded lesson allows us to achieve the bigger informative importance at a smaller exposition, to make methodically directed video records, capable in the best way to carry out the pedagogical function. Fragmentary supply of the material gave the chance to use parts separately from each other (in comparison with similar) or in logical connection with each other for the aspect or complex analysis.

With the help of video it is possible to teach students to see the group (to distribute an attention among many students), «to read» the faces, selecting from a set of signals of nonverbal feedback (mimicry, pose, motility) that is communicatively significant for the teacher. The work is organized with the help of questions:

1. Does the general atmosphere promote reigning in the group, to the successful solution of the objectives set by the teacher?
2. Is it pleasant for students to work? Do they make contact with the teacher with pleasure? How is it expressed?
3. Do students understand teacher's intention?

The lessons presented in the form of educational video films allow the students to observe different styles of communication of the teacher with learners, to understand communication. Analyzing the work of the teacher, students understand that the knowledge of the principles of the organization and rules of implementation of the lesson are important, but not less important and ability to self-disclosure, readiness to share with each other, to endure pleasure of really proceeding human relations.

REFERENCES

1. Luring, J. Intercultural Organizational Communication: The Social Organizing of Interaction in International Encounters / J. Luring // Journal of Business and Communication, 2011.
2. Mitchell, R. The communicative approach to language teaching / R. Mitchell // In Swarbick, Ann. Teaching Modern Languages. – New York : Routledge, 1994. – pp. 33–42.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Г.И. Досманова, старший преподаватель кафедры «Методика преподавания иностранных языков»
Казахский Государственный Женский Педагогический Университет (Алматы), Казахстан

Аннотация. Статья посвящена профессиональной подготовке студентов на занятиях по русскому языку. В статье выявлена связь между языком и коммуникацией на основе конкретных примеров.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативный аспект, профессиональная подготовка.



УДК 372.8:512

РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ СЮЖЕТНЫХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ МНОГОТИПНЫХ РАЗНОУРОВНЕВЫХ ЗАДАНИЙ

Т.П. Кучер¹, В.Е. Корчевский²¹ кандидат педагогических наук, доцент, ²старший преподаватель, учитель математики,¹ Северо-Казахстанский государственный

университет им. М. Козыбаева (Петропавловск), ² Филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «ӨРЛЕУ» (Петропавловск),
«Институт повышения квалификации педагогических работников по Северо-Казахстанской области» (Петропавловск), «Школа-лицей «Дарын» (Петропавловск), Казахстан

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – развитию функциональной математической грамотности учащихся. В статье рассматривается вопрос о значении в решении этой проблемы многотипных разноуровневых заданий, построенных на одном жизненном сюжете с помощью структурированных взаимосвязанных вопросов возрастающей сложности. Описывается практический опыт авторов статьи с приведением конкретных примеров многотипных разноуровневых заданий при изучении темы «Решение сюжетных задач на составление уравнений».

Ключевые слова: функциональная математическая грамотность учащихся, многотипные разноуровневые тестовые задания, структурированные вопросы.

В современном, быстро меняющемся мире, функциональная грамотность становится одним из важных факторов, способствующих активному участию людей в социальной, экономической, культурной и политической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни. В соответствии с Национальным планом действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы, утверждённым Правительством Республики Казахстан, в настоящее время происходит обновление содержания образования с ориентацией государственных стандартов и учебных программ на функциональную грамотность [5]. Основной характеристикой сформированности функциональной грамотности учащихся, как известно, является овладение ими системой ключевых компетенций, позволяющих им эффективно применять усвоенные знания в жизненных ситуациях и успешно использовать в процессе социальной адаптации. В то же время, результаты участия казахстанских школьников в Международной программе оценки учебных достижений 15-летних учащихся (Program for International Student Assessment – PISA), основанной на концепции функциональной грамотности, показали, что казахстанские учащиеся, имея хорошие предметные знания, слабо умеют применять их в реальных, жизненных ситуациях [5, с. 2-3].

Связать теорию с практикой, обучение с жизнью в процессе обучения учащихся математике дают возможность сюжетные задачи. Их решение позволяет углубить и расширить представления детей о жизни, формирует у них практические умения (подсчитать стоимость покупки, ремонта квартиры и многое другое). Содержание многих сюжетных задач отражает труд людей. Овладение учащимися умением решения сюжетных задач всегда было наиболее сложной проблемой в обучении математике.

В современной педагогической науке Казахстана исследованию проблемы обучения решению задач учащихся посвящены исследования А.Е. Абылкасымовой [2], М.А. Керимбекова [3], А.А. Папышева [2, 4] и др. М.А. Керимбековым разработаны теоретико-методические основы обучения учащихся уровня основного среднего образования решению математических задач в условиях дифференциации учебного процесса. А.А. Папышевым дано научное обоснование теоретико-методологических основ обучения учащихся решению математических задач в контексте деятельностного подхода и разработана соответствующая методика обучения. При этом, как справедливо указывает А.А. Папышев, возрастает актуальность создания конкретных учебных материалов и методических рекомендаций, реализующих различные варианты обучения решению задач и позволяющих гарантированно достигать цели [4, с. 3].

Поскольку компетентностный подход предполагает не только овладение знаниями, но и приобретение опыта деятельности, расширения способов действий, принятия решений в нестандартной ситуации, поэтому мы предположили, что применительно к обучению решению задач от учащихся потребуется свободное владение умением установления взаимосвязей между величинами в задаче. Для формирования таких умений мы исполь-

зовали тестовые разноуровневые задания, которые постепенно усложнялись и видоизменялись, и, как показал наш практический опыт работы в учебном процессе школы-лицея «Дарын» в 5-8 классах, дало положительные результаты.

Рассмотрим примеры этих тестовых заданий при изучении темы «Решение сюжетных задач на составление уравнений». Их особенностью является то, что в одном задании на одном и том же жизненном сюжете с помощью структурированных взаимосвязанных вопросов возрастающей сложности требуется установление раного типа связей между величинами в задаче. Значит, каждое из этих заданий можно назвать многотипным разноуровневым. Учащиеся не записывают решения, а только ответ.

Дополните:

1. Туристы прошли пешком путь в 8 раз меньше, чем проехали на автобусе.

А) если туристы пешком прошли x км, то на автобусе они проехали _____ км;

В) если туристы на автобусе проехали y км, то пешком они прошли _____ км, а всего ими преодолено расстояние _____ км;

С) если туристы прошли пешком и проехали z км, то пешком пройдено _____ км, а на автобусе проехали _____ км.

Для ответа на вопрос в этом тестовом задании учащиеся устанавливают отношение между величинами в пункте: А) «в _ раз больше», В) «в _ раз меньше», С) «находят часть числа».

2. Пачка печенья дешевле коробки конфет в 5 раз.

А) если цена конфет y тг/коробка, то цена печенья _____ тг/пачка, а за всю покупку заплачено _____ тг;

В) если цена печенья x тг/пачка, то цена конфет _____ тг/коробка, а за всю покупку заплачено _____ тг;

С) если цена конфет z тг/коробка, то цена печенья на _____ тг/пачка дешевле коробки конфет;

Д) если цена печенья n тг/пачка, то цена коробки конфет составляет _____ процентов от всей покупки.

Для ответа на вопрос в этом тестовом задании учащиеся устанавливают отношение между величинами в пункте: А) «в _ раз больше», В) «в _ раз меньше», С) «на _ меньше», Д) «величина составляет _____ % другой величины».

3. Производительность в день первого рабочего на 20% больше производительности второго рабочего.

А) если первый рабочий производит в день x деталей, то второй _____ деталей, а вместе в день они изготавливают _____ деталей;

В) если второй рабочий производит в день y деталей, то первый _____ деталей;

С) если всю работу принять за 1, а производительность в день первого рабочего x деталей, то первый рабочий выполнит всю работу за _____ дней, второй рабочий за _____ дней, а работая вместе, они выполнят всю работу за _____ дней;

Д) производительность первого рабочего в день составит _____ часть от производительности второго.

Рассмотрим задачу № 218. *Туристы путешествуют на байдарке. Они проплыли на байдарке 10 км против течения и 18 км по течению реки, затратив на весь путь столько же времени, сколько часов им понадобилось бы, чтобы проплыть по озеру 28 км. Зная, что скорость течения реки равна 2 км/ч, найдите собственную скорость байдарки* [1, с. 69]. Учащимся были дополнительно заданы несколько вопросов, сформулированных к сюжету этой задачи, преобразовав её в многотипную разноуровневую.

Вопрос 1. Найдите скорость байдарки по озеру.

А) 6 км/ч В) 6,5 км/ч С*) 7 км/ч Д) 7,5 км/ч Е) 8 км/ч.

Вопрос 2. Найдите время, затраченное туристами на путешествие по реке _____.

Вопрос 3. Заполните таблицу по известным и ранее найденным данным.

	По течению	Против течения	По озеру
Расстояние (км)	18		
Скорость (км/ч)		5	
Время (ч)			4

Вопрос 4. Найдите время, затраченное туристами на путешествие вверх по реке на 18 км и возвращение назад на туристическую базу _____.

Вопрос 5. Один из туристов заболел и ему нужна медицинская помощь. Населённый пункт, в котором есть больница, находится в 12 км вниз по реке. Какой должна быть собственная скорость байдарки, чтобы доставить больного в течение 85 мин?

Вопрос 6. В первый день туристы проплыли вверх по реке 10 км и вернулись назад на туристическую базу. На следующий день они спустились вниз по реке на 18 км и затем вернулись на базу. Во сколько раз время путешествия во второй день больше времени путешествия в первый день?

Для закрепления формируемых умений учащимся было предложено самостоятельно составить дополнительные вопросы к данному тексту многотипного разноуровневого задания и дать ответы на них.

Структурированные вопросы к следующему сюжету задачи были составлены так, что каждый следующий вопрос сложнее предыдущих вопросов и взаимосвязан с ними.

Задание. Набор рукописи. Автору требуется срочно напечатать роман. Для набора рукописи на ком-

пьютере автор пригласил трёх наборщиц – Алию, Жанну и Марину. Алия может набрать рукопись за 2 дня. Жанна выполняет эту же работу за 3 дня, а Марина – за 6 дней.

Дайте ответы на следующие вопросы.

Вопрос 1. За какое время они выполнят набор всей рукописи, работая вместе? (Выберите правильный ответ).

а) 0,9 дня б*) 1 день в) 1,2 дня г) 1,4 дня д) 1,5 дня.

Вопрос 2. За какое время будет выполнена вся работа, если сначала одну третью часть её выполнит одна Алия, затем половину оставшейся части – Жанна, а уже остальное – Марина? Ответ запишите: _____.

Вопрос 3. Кто выполнит всю работу быстрее: Алия, работая одна, или Жанна и Марина, работая вместе? Дайте обоснованный ответ: _____.

Вопрос 4. Алия, Жанна и Марина выполнили эту работу вместе и получили 90 000 тг. Сколько денег из этой суммы надо выдать каждой?

Дайте обоснованный ответ: _____.

Вопрос 5. Первый день работала одна Алия, а с начала второго дня к ней присоединились Жанна и Марина. По окончании работы им заплатили 90 000 тг. Сколько тенге получила каждая из них? Дайте обоснованный ответ: _____.

Вопрос 6. В первый день работали Жанна и Марина вместе. Затем Марина ушла, а Жанна и Алия закончили работу. Как распределить полученные деньги – 90 000 тг за работу? Дайте обоснованный ответ: _____.

Использование этих и аналогичных многотипных разноуровневых тестовых заданий, разработанных с помощью структурированных взаимосвязанных вопросов возрастающей сложности, способствовало эффективному решению обозначенной проблемы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абылкасымова, А. Е. «Алгебра, 8 класс» учебник / А. Е. Абылкасымова, В. Е. Корчевский, А. Абдиев и др. – Алматы: Мектеп, 2012. – 146 с.
2. Абылкасымова, А. Е., Папышев, А. А. О методологии и методике построения системы математических задач / А. А. Папышев, А. Е. Абылкасымова // Высшая школа Казахстана. – 2001. – № 3. – С. 36 – 39.
3. Керимбеков, М. А. Методика обучения решению математических задач учащихся основной школы в условиях дифференциации образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / М. А. Керимбеков. – Алматы, 2010. – 32 с.
4. Папышев, А. А. Теоретико-методологические основы обучения учащихся решению математических задач в контексте деятельностного подхода : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / А. А. Папышев; [Место защиты: Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева] – Саранск, 2012. – 44 с.
5. [Электронный ресурс]. – Национальный план действий по развитию функциональной грамотности на 2012-2016 годы. – Режим доступа : <http://infourok.ru/material.html?mid=40028>

Материал поступил в редакцию 02.09.15.

DEVELOPMENT OF THE FUNCTIONAL MATHEMATICAL LITERACY OF PUPILS BY TRAINING OF SUBJECT TASKS SOLUTION BY MEANS OF POLYTYPIC MULTILEVEL TASKS

Т.Р. Kucher¹, V.E. Korchevsky²

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, ² Senior Lecturer, Mathematics Teacher,

¹ North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev (Petropavlovsk),

² Branch of National Center for Professional Development “ORLEU” (Petropavlovsk),

Institute of Professional Development of the Research-pedagogical Staff on the North Kazakhstan (Petropavlovsk),
School-lyceum “Daryn”(Petropavlovsk), Kazakhstan

Abstract. This research article is devoted to an actual problem – development of functional mathematical literacy of pupils. In this scientific work the issue of value of the polytypic multilevel tasks constructed on one life plot by means of the structured interdependent questions with the increasing complexity in this problem solution is considered. The practical experience of authors is described by specific examples of the polytypic multilevel tasks at subject study “Solution of subject problem on equation generation”.

Keywords: functional mathematical literacy of pupils, polytypic multilevel test problem, structured questions.

УДК 37.013.32

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Е.Е. Ласкина, кандидат педагогических наук, доцент
Ростовский государственный строительный университет, Россия

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме дистанционного образования, которое становится популярным из года в года. Особенно остро встает проблема обучения иностранному языку посредством дистанционного образования. В этой статье мы рассматриваем плюсы и минусы электронного учебника и его влияние на процесс обучения.*

***Ключевые слова:** дистанционное обучение, электронный учебник, иностранный язык.*

Возросшие за последние годы требования к качеству языковой подготовки специалистов-нелингвистов обусловили соответствующие преобразования и в формах организации учебного процесса, методах, средствах обучения и контроля в вузе. Вследствие чего в рамках данной статьи целесообразно выявить актуальность дистанционного обучения, в общем, и электронного учебника, в частности, для студентов технического вуза, определить наиболее оптимальные методы, средства обучения и контроля иностранному языку. Прежде всего, необходимо дать определение дистанционному обучению. Дистанционное обучение – форма организации учебного процесса, когда обучение, например, иностранному языку, происходит на расстоянии, посредством компьютерных телекоммуникационных сетей [1]. Безусловно, что именно в условиях вузовского обучения наиболее вероятно сознательное отношение к процессу обучения, тяга к самообразованию и самореализации, достаточное знание компьютера (владение пользовательскими навыками работы с компьютером) со стороны студентов. С нашей точки зрения, дистанционное обучение – это не только новая форма обучения, но и новая форма образования. В отличие от различных форм заочного обучения, дистанционное обучение обеспечивает возможности: – оперативной передачи на любые расстояния информации любого объема, любого вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической); – хранения ее в памяти компьютера в течение нужного времени, ее редактирование, обработку, распечатку и т.д.; – интерактивности с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной связи с преподавателем; – доступа к различным источникам информации; – работы с этой информацией [6].

Средством дистанционного обучения выступает электронный или программированный учебник. В каких режимах проходит работа с электронным учебником? 1) чтение учебных материалов; 2) обучение элементам языка; 3) контроль и оценка знаний [5]. Разрабатываемый нами электронный учебник направлен на овладение элементами языка, например, произносительными навыками терминов по специальности, необходимыми грамматическими навыками и т.д. Обязательным условием применения электронного учебника является наличие компьютера, роль которого в учебном процессе трудно переоценить, поскольку он позволяет оптимизировать обучение иностранному языку, выполняя рутинную работу (проверку тестовых заданий, объяснение трудностей и т.д.). Таким образом, мы можем констатировать, что благодаря компьютеру у преподавателя и студентов появляется время на активную коммуникацию, личностное общение в рамках профессионально-ориентированного обучения английскому языку. Электронный учебник обеспечивает моментальную обратную связь, что, безусловно, сказывается на мотивации студентов. Только электронный учебник позволяет работать в интерактивном режиме, рефлектируя уровень обученности студентов. Необходимо отметить также, что только компьютер гарантирует нам конфиденциальность полученных результатов, поскольку никто, кроме студента, который выполняет тест, не знает его ошибок, допущенных им, и, следовательно, самооценка его не снижается. Тестируемый выполняет тест в более комфортной обстановке, осознавая, что его работа носит тренировочный характер [2].

Анализируя роль контроля в обучении иностранным языкам, мы подразумеваем повторение и закрепление ранее усвоенного материала, из чего следует, что учебный процесс невозможен без контроля. В отечественных и зарубежных публикациях выделяются следующие функции контроля: 1. Собственно контролирующая или проверочная. 2. Оценочная. 3. Обучающая. 4. Управляющая (часто – корректирующая). 5. Диагностирующая. 6. Предупредительная. 7. Стимулирующая или мотивирующая. 8. Обобщающая. 9. Развивающая, воспитывающая и дисциплинирующая [4]. В настоящее время вновь наблюдается интерес к разработке электронных учебников, что объясняется популяризацией дистанционного обучения, неограниченными возможностями сети «Интернет», снижением интереса молодежи к чтению книг, увеличением информационного пространства, изменениями требований к современным специалистам и темпа жизни в целом. Дистанционное обучение – это гибкая система образования, позволяющая приобретать знания там и тогда, где и когда это удобно обучающимся. В целом электронный учебник при обучении иностранным языкам позволяет: 1) индивидуализировать процесс обучения и контроля; 2) повысить активность обучающихся; 3) интенсифицировать процесс обучения и контроля; 4) увеличить мотивацию студентов; 5) создать необходимые условия для самостоятельной работы; 6)

выработать самооценку у обучаемых; 7) развить познавательный интерес к изучению иностранного языка; 8) создать комфортную среду обучения. В разрабатываемом нами электронном учебнике мы применяли дискретные тесты, которые проверяли степень владения отдельными элементами фонетики, грамматики, лексики в рамках чтения, аудирования и говорения при профессионально-ориентированном обучении английскому языку. Такие тесты являются узконаправленными, их основная функция – диагностическая. Тестовый контроль в рамках дистанционного обучения студентов языку специальности в электронном учебнике позволяет осуществлять: 1) своевременный контроль, так как допущенная ошибка в тесте корректируется в момент ее появления; 2) объективный контроль, поскольку ни одна ошибка не может быть пропущена из-за усталости, переутомления или невнимательности преподавателя, т.е. из-за воздействия субъективных факторов или обстоятельств; 3) дружественный контроль, так как тестируемый не только узнает о существовании той или иной ошибки в тесте, но и видит пути ее исправления [3]. В данном учебнике представлены дискретные тесты множественного выбора, аутентичные тексты с пропусками и лингвистические игры (кроссворды). Проанализировав тестовый контроль в рамках дистанционного обучения студентов языку специальности, мы пришли к выводу, что электронный учебник как средство дистанционного обучения и контроля соответствует современным требованиям коммуникативного и личностно-ориентированного подходов в методике преподавания иностранных языков и позволяет осуществлять оперативный и объективный контроль.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб, 1999.
2. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М., 1989.
3. Карамышева, Т. В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера. В вопросах и ответах / Т. В. Карамышева. – СПб, 2001.
4. Колесникова, И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб., 2001.
5. Машбиц, Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е. И. Машбиц. – М, 1986.
6. Полат, Е. С. Иностранные языки в школе / Е. С. Полат. – № 6. М., 1998.
7. Цатурова, И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / И. А. Цатурова. – М, 2004

Материал поступил в редакцию 29.09.15.

DISTANCE LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

E.E. Laskina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Rostov State University of Civil Engineering, Russia

Abstract. *This article is devoted to the issue of distance education, which becomes more popular. The issue of foreign language training by means of distant education is especially urgent. In the given article we consider benefits and implications of the electronic textbook and its influence on training activity.*

Keywords: *distance learning, electronic textbook, foreign language.*

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Н.И. Николаева, кандидат педагогических наук,
профессор кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, доцент
Педагогический институт физической культуры и спорта,
Московский городской педагогический университет, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются современные проблемы профессионального образования, которое призвано подготавливать кадры, способные легко обучаться, быстро приспосабливаться к меняющимся условиям и содержанию профессиональной деятельности, заинтересованные в своем непрерывном образовании и совершенствовании. Образование должно формировать у выпускников такие структурные личностные качества и способности, которые позволили бы им самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и выстраивать вектор своего обучения и карьерного роста.*

***Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональная ориентация выпускников, ценностные ориентации студентов, непрерывное образование, способности.*

Введение. У.Ш. Сундетова [3] исследовала взаимосвязь профессионального становления и динамики ценностных ориентаций личности студента в системе высшего образования в сфере физической культуры и спорта (ФК и С). Автор отметила особенность процесса профессионализации студентов вуза физической культуры, который заключается в нечеткости временного фактора занятий спортом, а также непродолжительности профессиональной спортивной карьеры активно занимающегося студента.

Мы согласны с мнением этого автора о взаимосвязи профессионального становления и ценностных ориентаций студентов. Мы проводили анкетирование выпускников Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма (РГУФКСМиТ) и задавали студентам вопрос о приоритетах выбора профессии спортивного тренера. Около 50 % опрошенных ответили, что выбрали эту профессию из-за возможности заниматься любимым видом спорта [1].

Некоторые вопросы профессиональной ориентации выпускников освещены в исследовании Г.С. Туманяна [5]. Автор подчеркивает, что одним из основных признаков, характеризующих отношение студентов к профессии, является профессиональная устойчивость, выраженная в твердости выбора профессии. Так, опрос выпускников, проведенный Г.С. Туманяном в 1976 году, показал, что 63,3 % студентов повторно выбрали бы эту профессию.

В проведенных нами исследованиях, направленных на определение профессиональной ориентации выпускников вуза физической культуры, при ответе на вопрос какую профессию они выбрали для себя вновь, 37 % респондентов в 2008 году и 50 % – в 2012 году ответили, что повторили бы свой выбор [1]. Это говорит о повышении профессиональной ориентации и мотивации студентов при выборе учебного заведения (специальности).

В.А. Сургучевым [4] проводилось исследование с 1994 по 2001 г., посвященное профессиональной ориентации выпускников, которое показало, что в среднем 32,3 % опрошенных студентов планировало работать спортивными тренерами.

Цель исследования

Исследование взаимосвязи профессионального становления и ценностных ориентаций личности студента в системе высшего образования в сфере ФК и С. Их влияние на содержательную, процессуальную и организационную стороны обучения, а также на инновационные изменения системы профессионального образования в сфере ФК и С.

Результаты и их обсуждение

В 2012/2013 учебном году было проведено анкетирование студентов 4 курса РГУФКСМиТ (84 человека, специалитет) на предмет их профессионального самоопределения, готовности к профессиональной мобильности. 82 % опрошенных подтвердили, что профессия им нравится, причем 24,4 % из них обосновали это любовью к спорту, которым они продолжают заниматься, 11,5 % респондентов нравится заниматься с детьми (любит детей).

После окончания вуза 66,7 % опрошенных студентов предполагают работать спортивными тренерами; 21,8 % – хотят получить другую профессию (из-за низкой заработной платы, низкого социального статуса спортивного тренера). Сравнение этих данных с данными опроса студентов 5 курса в том же учебном году, указывает на то, что желающих работать спортивными тренерами среди студентов 4-го курса больше на 11 %, чем среди студентов 5 курса, но вполне возможно, что за год обучения эти цифры могут измениться.

В анкету также были включены вопросы, касающиеся содержания образования, предположительно

расширяющего и углубляющего профессиональное образование студентов. Так на вопрос: «Способствуют ли факультативные (необязательные) дисциплины повышению качества образования?» – 74,4 % респондентов ответили положительно, 16,7 % – отрицательно, 8,9 % – воздержались от ответа. При этом перечень и содержание дисциплин по выбору устраивает 65,4 % опрошенных, 20,5 % – не устраивает, 14,1 % – воздержались от ответа.

Среди предложений по совершенствованию содержания дисциплин по выбору 21,8 % опрошенных заявили, что нужно больше практических знаний, практических дисциплин (по видам спорта). Это при том, что в учебном плане подготовки бакалавров 2012 года, 1362 часа это практическая подготовка по видам спорта, не учитывая часов так называемого спортивно-педагогического совершенствования (675 часов) [2]. Воздержались от рекомендаций 24,3 % респондентов, не устраивает предлагаемый выбор дисциплин – 10,3 % опрошенных студентов. Не устраивают какие-то конкретные дисциплины или преподаватели 12,3 % респондентов. Все устраивает 30,8 % опрошенных студентов.

На вопрос: «Должны ли дисциплины учебного плана соответствовать европейским, по названиям, содержанию, компетенциям?» – 37,2 % опрошенных студентов ответили, что должны соответствовать. Многие, из положительно ответивших, обосновали это тем, что европейское образование лучше, чем российское. 47,4 % респондентов ответили, что не должны соответствовать, обосновав это тем, что российское образование лучше; 15,4 % опрошенных студентов воздержались от ответа.

В анкете 73,1 % студентов 4-ого курса указали, что во время основного обучения хотели получить дополнительное профессиональное образование. В том числе 36 % опрошенных желали получить дополнительную квалификацию или пройти профессиональную переподготовку (спортивный психолог – 10 чел., ЛФК – 8 чел., спортивный менеджмент – 6 чел., спортивный переводчик – 2 чел., спортивный журналист – 2 чел.). Освоить какую-то более короткую программу – 37,1 % респондентов. При этом причины желания обучаться назывались разные: желание расширить свои знания, углубить знания для тренерской деятельности, получить дополнительные знания и профессию и т.д. Готовы платить за дополнительное профессиональное образование 64,1 % респондентов, желающих повысить свою квалификацию, из них 23,1 % – считают достаточной сумму от 50 000 рублей и выше.

Таблица 1

Распределение ценностных для студентов факторов по рангам

ранг	Факторы/номер	1	2	3	4	5	6	7
1	Любимая профессия	52	10	12	7	4	2	0
2	Возможность карьерного роста	13	35	28	9	2	1	0
3	Величина заработной платы	15	28	26	7	1	1	0
4	Место расположения	3	8	10	33	22	9	3
5	Свободный график работы	3	2	6	24	28	19	6
6	Длительность отпуска	0	0	3	4	21	46	15
7	Рекомендации родителей	0	0	0	5	12	12	60

В таблице 1 перечислены решающие для студентов факторы при устройстве на работу. Они были ранжированы по важности для респондентов следующим образом: фактор «любимая профессия» 52 человека поставили на первое место; «возможность карьерного роста» 35 человек поставили на второе место; величина заработной платы – 3-е место, 28 чел.; фактор расположения места будущей профессиональной деятельности 33 человека поставили на четвертое место; 5 место – «свободный график работы» (28 чел.); 6 место – «длительность отпуска» (46 чел); 60 студентов такой фактор как «рекомендации родителей» поставили на седьмое место.

Выводы

1. Мы определили в своей работе ценностные ориентации как общечеловеческие принципы, в соответствии с которыми строится поведение индивида в ситуациях профессиональной ориентации в процессе обучения и его готовности к будущей профессиональной деятельности.

2. Как выявлено из проведенного исследования: 82 % опрошенных подтвердили, что профессия им нравится, 52 студента из 84 опрошенных посчитали наиболее важным условием при устройстве на работу любовь к профессии, 28 респондентов поставили на третье место такой показатель как величина заработной платы. Все это подтверждает фактор ценности выбранной профессии для опрошенных студентов.

3. 73,1 % студентов 4-ого курса указали, что во время основного обучения хотели получить дополнительное профессиональное образование, в том числе 36 % опрошенных желали получить дополнительную квалификацию или пройти профессиональную переподготовку, что говорит об их готовности к профессиональной мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Николаева, Н. И. Профессиональное становление студентов вуза физической культуры и их готовность к будущей профессиональной деятельности / Н. И. Николаева // Казанский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 137–143.
2. Николаева, Н. И. Формирование содержания профессионального образования направления «Физическая культура» / Н. И. Николаева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2014. – № 4. – С. 67–70.

3. Сундетова, У. Ш. Динамика изменения ценностных ориентаций студентов в сфере высшего физкультурного образования: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.04, 13.00.01 / У. Ш. Сундетова. – М :РГАФК, 2001. – 24 с.
4. Сургучев, В. А. Исследование спроса на выпускников физкультурных вузов и их ориентация в сфере труда / В. А. Сургучев // Теория и практика физической культуры, 2002. – №12. – С. 39-42.
5. Туманян, Г. С. Некоторые аспекты профессиональной ориентации студентов ГЦОЛИФК / Г. С. Туманян, Ю. М. Сычев, Е. И. Пискарев // Теория и практика физ. культуры, 1976. – № 5. – С. 48–51.

Материал поступил в редакцию 25.09.15.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS AN INDICATOR OF READINESS OF STUDENTS FOR PROFESSIONAL MOBILITY

N.I. Nikolaeva, Candidate of Pedagogical Sciences,
Professor of Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, Associate Professor
Pedagogical Institute of Physical Education,
Moscow City Teacher Training University, Russia

***Abstract.** The article deals with modern problems of professional education, which is intended to make staff capable to study easily, to adapt quickly to changing conditions and contents of professional activities, and to be interested in their continuing education and improvement. Education must form in the graduates such structural personal qualities and abilities that would allow them to find their own orientation in the professional world and to build vectors of their training and career development.*

***Keywords:** professional education, professional orientation of graduates, value orientation of students, continuing education, ability.*

UDC 37.015.62

APPLICATION OF THE SOFTWARE PACKAGE “STATISTICA” FOR LONG-TERM FORECASTING OF THE DYNAMICS OF THE MODERN EDUCATION DEVELOPMENT

S.O. Petrova, Student

School of International Studies, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov” (Yakutsk), Russia

Abstract. *The article proves the importance of the correct forecasting of the dynamics of the modern system during the period of the economic crisis, deals with the basic methods of forecasting. The results of the practical application of the program “Statistica” are analyzed.*

Keywords: *long-term forecasting, system of education, the methodology of forecasting, individual forecasting developer, program “Statistica”.*

Management in education requires predictive information on the prospects of its development for taking necessary decisions. The efficiency and the quality of the functioning of the education system depends on the precise final data of the forecasted estimates and on their effective usage in management.

Forecasting is an essential part of the state regulation of the educational system; it also plays an important role in the development of the strategic plans, the national programs and projects.

The most important attention to the correct forecasts should be paid during the period of the economic crisis. Taking strategic decisions without predicted data of the consequences of their realization deepens the affects of the crisis in social life. Several attempts to build a qualitative forecast of the educational system dynamics have been made for the last 15 years in Russia. One of such works was made in 1997. It covered all levels of the system linked with each other by the principle of the budget fund distribution. But the default of 1998 spoilt it and the scientists had to stop the project. The next forecast was started in 2000 within the Strategy of Russian education development. It included three variants: “state” forecast, “non-state” forecast and optimal forecast that was the combination of the two previous variants. A new forecast started in 2001, which was the continuing part of the 2000’s project. High professional education and the integration of science and education were taken into account in the forecast made in 2003. In addition, one of the last before-crisis forecasts was made in 2010 where macroeconomic factors were included. Unfortunately, they had become useless by the end of 2014 when the crisis happened.

The process of forecasting of the dynamics of the educational system is considered one of the most important parts of the economic regulation in countries with developed science and technology. It assimilates the latest achievements of mathematical methods and computer technology. Many international conferences on the prediction of the educational system are held every year, which involve up to two thousand participants.

Long-term forecasting should play a leading role in the system of the state regulation of the educational system. It is proved by several factors.

Firstly, much money is invested into large national projects in the field of education. Correct meanings of these strategic decisions about programs and projects can be known only after approximately 10-15 years. For example, there are identification and priority support of the leaders (“points of growth” of the new quality of education and also the installation of the elements of new management tools and approaches). So, the decisions should be based on the forecasted estimations of the education development and its sectors to eliminate possible errors. [1]

Secondly, the educational system achieves its development slowly. The current changes in the technological structure of the economy, changes of generations of people and technology cover many tens of years. Therefore, a prospective level of vision is needed in order to evaluate correctly the nature and the trends of changes, to choose the optimal trace of the educational system. For example, the innovative technologies improved very quickly in the 21st century.

Thirdly, the necessity in the long-term forecasting especially increases during the period of modernization of the educational system when the share of chaotic elements increases.

There are three types of methodology for making forecast of the dynamics of the educational system. [2]

1. The statistical methodology is based on exploring development trends during a long period and on extending the future data with some regulations based on the expert estimations. These predictions are based on special statistical techniques that use correlation, modified Cobb-Douglas function, building tables and others.

2. Methodology Forsyth, which main direction is more active and more purposeful usage of the knowledge of a large number of experts and scientists involved in the projects. However, this methodology has some disadvantages: subjectivity of the experts, a high part of the average expert estimates. In addition, a big team of the experts thinks much slower and they desire to return the trends that has already been observed.

3. Methodology based on cyclical patterns of the genetic development takes into account the rhythm of the cyclical dynamics in the economy, the genetic limitations, and the direction of the variation of the systems for adaptation to changes in environment.

The best methodology for an individual developer of the statistical forecast is application of the program “Statistica” that is based on the function of data analysis, data management, data mining, data visualization.

In this example, the object of the forecast is the number of the specialists graduated from the high educational institutions during the period of 1980-2010, in thousand people [3]. For checking the forecast (whether it is correct or not, and the average error) data of the period of 2011-2014 were used. Having used installed and corrected analysis modules of the time range, we observed that the prediction of the 2011-2014 data was very precise (the average error was only 97 %).

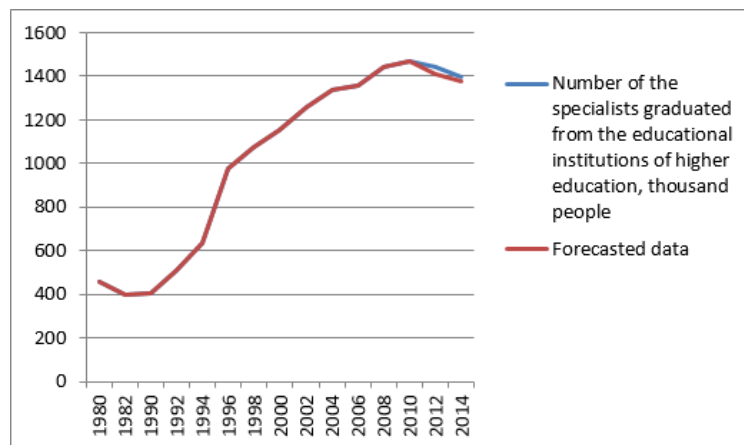


Fig. 1. The dynamics of the actual (1980-2014) and the forecasted (2011-2014) data of the number of the specialists graduated from the high educational institutions

Basing on the results it can be proved that the issue of effectiveness of forecasting with the usage of the statistical software package has a positive solution.

Thus, it is important to organize international conferences and courses on making forecasts using computer technology to improve quality and reliability of forecasting especially during the period of the economic crisis. It is necessary to develop own computer programs which calculate the most accurate forecasts with the lowest share of errors.

REFERENCES

1. Stenning, A. What will help to predict the future of higher education? / A. Stenning. – 2015.
2. The methods, models and forecasting system of regional development: Textbook / Ed. GR Khasaev. – M. : The Academy, 2009. – 349 p.
3. URL : www.gks.ru.

Материал поступил в редакцию 04.09.15.

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОГРАММНОГО ПАКЕТА “STATISTICA” ДЛЯ ДОЛГОСРОЧНОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ДИНАМИКИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

С.О. Петрова, студент

Международная Научная Школа,

ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (Якутск), Россия

Аннотация. В данной статье доказывается значимость корректного прогнозирования развития динамики современной системы в условиях экономического кризиса, рассматриваются основные методы составления прогноза. Показан результат практического применения программы Statistica.

Ключевые слова: долгосрочное прогнозирование, система образования, методология прогнозирования, индивидуальный разработчик прогноза, программа “Statistica”.

УДК 378.046.4

НОВЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ВЕБ-ПРОЕКТОВ, ВЕБ-КВЕСТОВ В ДПО

Е.Н. Печникова, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Приволжский институт повышения квалификации ФНС России (Нижний Новгород), Россия

***Аннотация.** В статье описываются наиболее актуальные, успешные методы и формы проблемного обучения в виде веб-проектов, веб-квестов, использующие компьютерные технологии, новые компьютерные программы и информационные ресурсы сети Интернет. Путем рассуждений определена их значимость и возможность их использования в учебно-познавательном процессе системы дополнительного профессионального образования (ДПО).*

Ключевые слова: образование, Интернет, веб-проект, веб-квест, ДПО.

Перемены в социально-экономической жизни общества обуславливают необходимость активизации поиска современных образовательных новаций, улучшающих процесс качественного обучения специалистов и руководителей в системе дополнительного профессионального образования (ДПО). Одним из факторов развития ДПО является необходимость освоения слушателями новых информационных и компьютерных технологий, позволяющих использовать информацию, предоставленную сетью Интернет. В связи с этим преподавателям курсов повышения квалификации приходится осваивать новые понятия, использовать новые возможности информационных технологий, модернизировать устаревшие дидактические средства, реализовывать их, используя новые методы и формы обучения.

Метод обучения с использованием веб-проектов на практических занятиях, тренингах, для выполнения самостоятельных зачетных работ в различных учебных заведениях относится к методам, в основу которых положены большие возможности глобальной Всемирной сети. Реализация проекта президента Российской Федерации по подключению всех образовательных учреждений России к Интернету, позволяет определить достойное место данному методу, широко используемому во всем мире, в образовательном процессе учреждений ДПО. Метод веб-проектов позволяет активизировать познавательно-поисковую и проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, которая предполагает возможность взаимодействовать с информационными ресурсами сети Интернет для выполнения учебных заданий, творческих проектов по заданным темам, а также для общения обучающихся как между собой, так и с преподавателем в рамках учебного процесса.

Применение такого метода обучения в дополнительном профессиональном образовании (ДПО) особенно актуально в последнее время, когда информационные веб-ресурсы могут достаточно полно обеспечить слушателей, например курсов повышения квалификации, всем необходимым для их обучения (в т.ч. для дистанционного обучения), достоверным и актуальным учебным материалом; для выполнения ими заданий преподавателя; а также для самостоятельного проведения учебно-практического исследования, оформления его результатов в виде презентаций, веб-страниц или в ином виде, и даже для организации досуга. С помощью веб-ресурсов обучающиеся могут оперативно знакомиться с последними новостями, узнавать о темах исследований, получать ссылки на полезную учебную и методическую информацию в Интернете, необходимую для их проведения, или непосредственно саму информацию, например, в виде электронных учебников, консультироваться, общаться с коллегами и педагогами и др.

При использовании данного метода следует помнить, что использование веб-проектов в учебном процессе должно соответствовать основным компонентам методической системы обучения, реализуемой в данном учебном учреждении ДПО – ее целям, содержанию, методам, организационным формам и применяемым средствам обучения. Веб-ресурсы должны органично вписываться в эту систему, не противореча ей.

В ДПО особое внимание сейчас уделяется формированию или развитию уже сформированных ранее профессиональных компетенций, например, таких как компетенции учебно-познавательной деятельности, предполагающие способности и наличие личностных качеств к осуществлению определенной профессиональной деятельности. Для формирования или развития профессиональных компетенций у обучающегося образовательный процесс учебного заведения ДПО должен быть ориентирован на решение практических задач, имеющих отношение к профессиональной деятельности слушателей, и нацелен на помощь им в их практической работе.

Использование веб-проектов в обучении слушателей ДПО делает включение Интернета в учебный процесс более легким, при этом особых технических знаний от обучающихся не требуется. Решение задания веб-проекта может выполняться как индивидуально, так и в группах, в которых осуществляется обмен информацией, и слушатели взаимодействуют друг с другом. При этом они получают новые знания, развивают умение анализировать, принимать решения в спорных ситуациях, мыслить абстрактно, пользоваться информационными ресурсами сети Интернет и современными средствами телекоммуникации, новыми для них пакетами при-

кладных программ, перед ними открываются перспективы профессионального роста. Немаловажно также и то, что у обучающихся повышается учебная мотивация, они воспринимают виртуальное задание как вполне реальное, как то, что им необходимо для профессиональной деятельности, а это, несомненно, ведет к повышению качества обучения в целом.

Участники веб-проектов могут проиграть смоделированную ситуацию, которая может возникнуть у них в реальной жизни на рабочем месте, подготовиться к ней. Они учатся ориентироваться в различных обстоятельствах, учитывая при этом свои права и возможности, реакцию на свои действия или бездействия других людей; устанавливать с коллегами, клиентами, руководством, подчиненными деловые или дружественные контакты, давая всему происходящему в своей профессиональной сфере объективную непредвзятую оценку; имеют возможность расширить сферу своей творческой деятельности. Веб-квесты (WebQuest) являются одной из наиболее успешных и интерактивных форм обучения, позволяющих обучающимся оценить самостоятельно свои знания, умения, навыки, природные способности и практическую востребованность как специалиста или руководителя, определить свою конкурентоспособность на современном рынке труда.

Однако развитие всех перечисленных выше качеств личности можно добиться только при условии, что сценарий веб-квеста правильно структурирован, интересно оформлен и ориентирован на рассмотрение профессионально-жизненных проблем с различных точек зрения, что заставит участника «игры» рассуждать, анализировать, делать выводы и т.д., подключая все свои возможности критического мышления и активно используя информационное пространство сети Интернет.

Роль преподавателя при такой форме обучения в полной мере отвечает запросам работодателей, общества и самих слушателей к работе педагога-андрагога – преподавателя, обучающего взрослых людей, основной задачей которого является поддержание и тактичное направление в обучении, создание партнерских взаимоотношений. Отношения с обучающимися строятся на принципах объективности, справедливости, компетентности андрагога в своей профессиональной области, сотрудничества и совместного творчества. В данных условиях неизбежна трансформация сложившихся на сегодня организационных форм учебной работы. Возникает необходимость увеличения самостоятельной индивидуальной и групповой работы слушателей, с уходом от традиционных лекций и практических занятий с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, а, следовательно, обязательность роста объема практических и творческих, поисково-исследовательских работ.

Использование возможностей веб-проектов, веб-квестов в ДПО как нового метода и формы обучения позволяет повысить сложность и уровень учебных заданий, разработанных для обучающихся преподавателями или самими слушателями, дает наглядную оценку результату произведенных участниками действий, возможность создавать интересные и полезные им для дальнейшей работы по своей специализации исследовательские проекты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веб-квест – как новая технология проблемного обучения в системе российского образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.t-blohina.com/news/veb-kvest-tekhnologii/>
2. Печникова, Е. Н. Организация учебно-познавательной деятельности служащих налоговых органов в системе дополнительного профессионального образования: дис...канд. педаг. наук [Текст] / Е. Н. Печникова. – Ульяновск, 2013. – 259 с.
3. Web-квест «История вычислительной техники» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://istoriya-vt.narod.ru>

Материал поступил в редакцию 17.09.15.

THE NEW FORMS AND METHODS OF PROBLEM-BASED LEARNING IN TERMS OF WEB-PROJECTS, WEB-QUESTS IN FURTHER VOCATIONAL EDUCATION

E.N. Pechnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Volga Institute of Professional Development of Federal Tax Service of Russia (Nizhny Novgorod), Russia

Abstract. *In this article the most actual, successful methods and forms of problem training in the form of web-projects, web-quests using computer technologies, new computer programs and information resources of the Internet are described. By dint of argument their significance and possibility of their usage in educational and cognitive process of further vocational education is determined.*

Keywords: *education, Internet, web-project, web-quest, further vocational education.*

UDC 159.9:316.6

THE IMPORTANCE OF FAMILY AND SCHOOL COOPERATION IN TACKLING DYSFUNCTIONAL BEHAVIOR AMONG YOUNG PEOPLE

D. Sarzała¹, W. Piestrzyński²

^{1, 2} PhD in Humanities, Assistant Professor

¹ University of Warmia and Mazury (Olsztyn), ² University of Security (Poznań), Poland

***Abstract.** The authors conducted a study on the families and school cooperation in solving students' educational problems. Particular attention was paid to the importance of such cooperation to counter the dysfunctional behavior among youth. Its importance was also stressed in the multilateral development of children and young people and improving the process of teaching and education. Moreover, both factors determining the effectiveness of educational cooperation of teachers and parents were as well as the factors disrupting cooperation were analyzed. Also, the need for further research in this area was indicated.*

***Keywords:** family, school, youth, educational cooperation, dysfunctional behavior.*

In recent years, there has been a great interest in issues related to the prevention of any deviant behavior, both among researchers and the general public. Increased interest in prevention in this area is linked, among other things, to the growing number of different manifestations of dysfunctional youth and ineffectiveness of educational routine implemented by educators and psychologists [19, p. 55; 25, p. 5; 17, p. 185].

In the case of schoolchildren, the dysfunctional (problematic) behaviors are the ones that are not accepted by the general public and institutions based on the authority of adults. So, these are all the behaviors that deviate from commonly accepted norms (legal, moral, social, health, etc.), specific to a particular age group. These include use of alcohol and other drugs, sexual intercourse at very young age, aggression towards the environment and towards each other, no sense of life and ability to act constructively, poor diet and many other socially unacceptable behaviors [5, p. 15].

The intensification of dysfunctional behaviors of students with symptoms of social maladjustment inclined both, theorists and practitioners to cooperate closer in the fight against this increasingly sensed severe social phenomenon. There are many attempts to find solutions that can reduce the size of this kind of behavior [6]. Thus, various initiatives, developed and implemented prevention programs appear.

In preventing the occurrence of deviant behavior among children and young people a special role should be assigned to the family and the school as the most important environments of education and socialization [18, 20]. We must not forget that family and school are the two main complementary educational and socialization environments. The family is usually the first irreplaceable and natural environment and the school is intentional environment [12, p. 180].

Effective prevention of dysfunctional behavior among young people is, therefore, not possible without close cooperation and partnership of the two environments [1]. In the school environment, students usually establish interpersonal contacts wider than within the family. At the same time, they can feel loneliness or alienation, or adopt patterns of deviant behavior. We cannot forget about existing in the classroom so called informal stream (life) i.e. free from any control of teachers. The cooperation of teachers and parents can greatly help the students to recognize this trend, thereby reducing its negative effects on their education and behavior [12, p. 180-181].

It should be emphasized that cooperation between school and family is essential not only for children in pre-school, early school age and students with special needs. It affects pupils in the senior school age, especially in a situation where they cause educational problems or exhibit deviant behaviors. Parents of students who cause increasing educational problems are condemned, so to say, to work together with their teachers. These difficulties sooner or later make themselves known also in school, which is usually helpless if it does not maintain closer contacts with parents of socially awkward students.

Because of a lively partnership with parents, teachers have the opportunity not only to gain deeper insight and understanding of their pupils, but also a common search for ways out of difficult situations [12, p. 180]. In contrast, a non-cooperating school, as well as family shying from school, is not able to cope with behavioral difficulties. Teachers without establishing close contacts with parents (and not only educationally difficult) do not have the possibility of deeper knowledge and understanding of the students. They also cannot count on the support of the parents for their own educational endeavors and they cannot be their advisors in matters of educational nature.

However, the cooperation of teachers and parents should not be only fulfillment of the expectations of some from others, but most of all, it should be focused on the common search for solutions to their problems about teaching, learning and education of students. The essence of this kind of cooperation should be primarily the interaction between teachers and parents, aimed at the achievement of certain objectives, in particular joint decisions and certain actions in the field of education. The cooperation understood in this way implies two-way stream to exert influence, i.e. that

teachers influence parents and parents have impact on teachers. At the same time, it does not exclude one-way interaction. However, the emphasis is on mutual support of both partners, which is assumed to be reciprocated to provide different and selfless services [12, p. 177].

The cooperation of teachers and parents creates a unique opportunity of continued improvement, as those who are responsible for the harmonious development of entrusted children and adolescents. While a lack of, or insufficient cooperation between parents and teachers does not promote educational work in the family. Therefore, parents have difficulty in identifying real progress or failure of their children at school, including their intellectual development and organizational, artistic skills, etc. Thus, due to cooperation with school, parents are able to help their children to solve at least some of their problems. They can also earlier get an idea of their children issues with the assimilation of knowledge in the curriculum, which in turn allows for early and effective compensation.

Moreover, cooperation of teachers and parents fosters more rational and sympathetic approach to students; it allows parents to understand better the mysteries of the teaching and education; it deepens mutual understanding and trust between them, as well as it inclines to share comments and observations on matters related to teaching and education [21]. As a result, close cooperation between teachers and parents can become not only helpful in overcoming educational problems in working with students, but also in preventing them [3].

School without cooperation and help of parents is therefore not able to fulfill the tasks of caring and teaching optimally [4]. This problem is indicated by the number of teachers [8, 11]. Educational importance of collaboration between parents and teachers is mainly due to, as stated by M. Winiarski, the fact that it is a peculiar form of relationship, multi-agent organized activities, the educational process, form of interpersonal assistance (social support), an important factor in the creation of social community and a manifestation of its functioning, as well as an important form of education for democracy and its attributes. [23].

The effectiveness of educational cooperation of teachers and parents largely depends on the practical application of its various forms, which need to be adapted to the specific situations in school or family [2, 14]. The best known of these are the individual and collective forms of cooperation between teachers and parents, as well as other forms that may be called mixed forms. Furthermore, the effectiveness of cooperation between teachers and parents depends on many other factors, among others are partnership, relations between teachers and parents, common objectives of such cooperation, exchange of views on family and school, gathering information about students by the teachers. [12, p. 182-192].

Let us note, however, that cooperation between teachers and parents is not always successful and in accordance with their plan. In many cases, it leaves much to be desired and brings up feelings of dissatisfaction. One reason for this state of affairs are the obstacles teachers and parents encounter in cooperation with each other. They are among others: lack of partnership between teachers and parents, their one-way interaction, exaggerated attention to the intellectual development of students as well as occasional and purely formal arrangement of cooperation between school and home. There are often other obstacles to a fruitful cooperation between teachers and students. These are, among others, teachers' errors resulting in reluctance from parents and students to schools and parents' errors affecting the reluctant attitude of teachers to parents and their children [13]. Denial of the pedagogically desired cooperation between teachers and parents is their standing in clear opposition to any requirements or claims submitted against them on the part of their partners. This situation is usually the cause of conflicts. It is often due to the conflict of interests between parents and teachers. It also prevents any negotiation of compromise between them; it is the most negative kind of relationship between school and family [10].

An important factor in disrupting cooperation between the family and the school is also wary or even suspicious attitude of parents towards teachers, which is a quite common phenomenon. They see the teachers as people inclined to the edifying and having unrealistic requirements. Hence, they are rather reluctant to meet with the teachers. They refuse to criticize teachers in direct contact with them to avoid prejudice to their children. Many teachers have also unfounded fears towards parents of students, as they see them as malcontents, intruders or even schemers. Therefore, all work with them, teachers find pointless [12, p. 194]. Moreover, teachers often have high opinion about their pedagogical competencies, improvement of which – according to them – even the most lively interaction with the parents may come of little in handy. Sometimes they see the signs of undue meddling parents in their business [15, p. 82-89]. Therefore, the strengthening of authentic partnership relations linking teachers and parents requires not only far-reaching prudence and strength, but primarily getting rid of mutual prejudices and presenting one another with trust as fully as possible.

A contemporary important pedagogical problem becomes the improvement of the quality of cooperation between teachers and parents, which ensures the proper functioning of the school and the family, and thus avoids many educational problems, including dysfunctional behavior among students. The problem between the family and school is still open and waiting for urgent solution [16, 24]. Raising the quality of cooperation is one of the basic tasks that teachers and parents have to fulfill, especially in the current era of increasing educational problems. Meanwhile, some teachers are of the opinion that such cooperation is unnecessary professional duty, unpleasant for them and that can be a source of increasing conflicts with parents. [12, p. 175]. In contrast, what strikes the parents are the stereotypes in cooperation of school and family. They particularly do not want to hear negative opinions of teachers about their children. Therefore, such cooperation often takes the form of purely formal meetings between parents and teachers, without acceptance of any party. Practically speaking, such cooperation comes down to organizing so-called parent-teachers meetings and making immediate contacts with parents, most often because of unusual or sometimes apparent educational problems that teachers face in their work with students [12, p. 175].

The co-operation of teachers and parents cannot rely solely on unilateral actions on the part of school, or adapting (accommodating) mutual expectations and it cannot be synonymous with passivity or show indifference (inertia) to the possibility of taking joint action in this regard. Effective cooperation between schools and families is possible only if it is systematic and a result of active inclusion of not only teachers, but also parents and pupils. In such situation, we can also talk about cooperation between the family and the school "together with a student", or the so-called tree-agent partnership relation parents – teachers, with the active participation of students. [9].

Conclusion

In terms of analysis, we can conclude that properly conducted cooperation between the family and the school, despite the possible obstacles, plays an important role not only in overcoming and preventing dysfunctional behavior of students and any other educational problems, but also in the multilateral development of children and youth as well as streamlining and modernization of the process of teaching and upbringing.

Some aspects of cooperation between teachers and parents, presented in this chapter require further reflection and research, particularly in adapting its forms to the current reality. This issue should be the subject to a broader than ever interest in both education theorists and practitioners engaged in professional teaching and educational work with students.

REFERENCES

1. Сарзала, Д. Interaction of the family and the school as a condition of effectiveness of the process of education (Взаимодействие семьи и школы как условие эффективности процесса обучения) / Д. Сарзала В. Пестшиньски // Научный журнал «Известия БГАРФ». – Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки, 2 (32), 2015.
2. Bębenek, B. Formy współpracy nauczycieli i rodziców / B. Bębenek, B. Mauduk, I. Nowosad // Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu. – Zielona Góra : Wydaw. Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2001 – P. 225–231 .
3. Bühler, Ch. / Kindheitsprobleme undder Lehrer. 2. Auflage / Ch. Bühler, L. Schenk-Danzinger, F. Smutter. – Wien – München : Jugend und Volk, 1972.
4. Cudak, H. Rola szkoły w kształtowaniu kultur pedagogicznej rodziców / H. Cudak, I. Nowosad, M. J. Szymański // Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. – Zielona Góra – Kraków : Oficyna Wydawnicza UZ – AP, 2004.
5. Gaś, Z. B. Charakterystyka projektu badawczego / Z. B. Gaś // Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. – Lublin : Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz szansę”, 2008. – P. 8–33.
6. Gaś, Z. Profilaktyka w szkole / Z. Gaś. – Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2006.
7. Gull, B. Przestępczość nieletnich / B. Gull, M. Wysocka-Pleczyk. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
8. Janke, A. W. Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji / A. W. Janke. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2002.
9. Janke, A. W. Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem” / A. W. Janke, I. Nowosad, M. J. Szymański // Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy. – Zielona Góra – Kraków, 2004.
10. Kawula, S. Integracja i syntonía w relacji rodzina - szkoła / S. Kawula, A. W. Janke // Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylemat czasu przemian. – Bydgoszcz : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 1995.
11. Kosińska, F. Rodzice a szkoła / F. Kosińska. – Kraków : Rubikon, 1999.
12. Łobocki, M. W trosce o wychowanie w szkole / M. Łobocki. – Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
13. Łupicka-Szczęśnik, D. Psychologiczna analiza kontaktów nauczyciel- rodzic / D. Łupicka-Szczęśnik, I. Nowosad // Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu. – Zielona Góra : Wydawnictwo UZ., 2001.
14. Mendel, M. Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci? / M. Mendel. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
15. Nitsch, C. Schule ohne Bauchweh. Was Eltern, Schüler und Lehrer wissen sollten über Hausaufgaben, Zensuren, Prüfungsangst, Leistungsdruck / C. Nitsch, Von C. Schelling. – München : Mosaik-Verlag, 2001. – P. 82–89.
16. Nowosad, I. Współdziałanie nauczycieli i rodziców jako pożądana interakcja współczesnej szkoły / I. Nowosad, H. Jerulank // Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu część druga. – Zielona Góra : Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2002.
17. Prokosz, M. Znaczenie profilaktyki w pracy z dziećmi i młodzieżą / M. Prokosz // Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy- zapobieganie-terapia. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004. – P. 185–201.
18. Śledzianowski, J. Blaski i cienie współczesnej rodziny polskiej / J. Śledzianowski, S. Bębas. – Kielce : Wydawnictwo Jedność, 2013.
19. Szczówka, A. Teleologiczne podstawy przeciwdziałania dewiacjom uczniów niedostosowanych społecznie / A. Szczówka, M. Prokosz // Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy- zapobieganie-terapia. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004. – P. 55–70.
20. Tyszką, Z. Rodzina we współczesnym świecie / Z. Tyszką. – Poznań : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2003.
21. Ulich, K. Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. 2. erw. und verb. Aufl / K. Ulich. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verl, 1993.
22. Urban, B. Zachowania dewiacyjne młodzieży / B. Urban. – Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
23. Winiarski, M. Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej / M. Winiarski. – Warszawa : Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, 2000.

24. Winiarski, M. Współdziałanie szkoły i rodziny. Realia i możliwości / M. Winiarski // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 1993. – Nr 5. – P. 207–210.

25. Zajączkowski, K. Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży / K. Zajączkowski. – Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2001.

Материал поступил в редакцию 29.09.15.

ВАЖНОСТЬ СОТРУДНИЧЕСТВА В СЕМЬЕ И ШКОЛЕ В РЕШЕНИИ ДИСФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Д. Сажала¹, В. Пестшиньски²

^{1,2} кандидат гуманитарных наук, доцент

¹ Университет Вармии и Мазур (Ольштын),

² Университет Безопасности (Познань), Польша

Аннотация. В статье представлена важность сотрудничества между семьей и школой в решении образовательных проблем. Особое внимание было уделено важности этого сотрудничества в целях предотвращения дисфункционального поведения молодежи. Авторы также отметили важность сотрудничества семьи и школы в многостороннем развитии детей и молодежи, обратили внимание на роль этого сотрудничества в многостороннем развитии ученика. В статье также представлены факторы, определяющие эффективность образовательного сотрудничества между учителями и родителями, а также факторы, которые мешают сотрудничеству. Авторы также указывают на необходимость дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: семья, школа, молодежное, образовательное сотрудничество, изображение, дисфункциональное поведение.

УДК 37.016.02.51

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ - ОДНА ИЗ ВЕДУЩИХ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

З.Т. Сейлова¹, Г.З. Абдыбаева², А.К. Баушенова³

¹ кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информационные технологии», ² кандидат экономических наук, доцент кафедры «Информационные технологии», ³ магистр математики, преподаватель кафедры «Информационные технологии»
Университет «Туран-Астана», Казахстан

***Аннотация.** В формировании профессиональной компетентности будущего специалиста любой отрасли необходимы программы для самообразования. В данной статье освещается проблема реализации программы дистанционной образовательной технологии в системе послевузовского образования, а именно в магистратуре.*

***Ключевые слова:** система образования, дистанционная образовательная технология, профессиональная компетентность, содержание образования.*

Становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебного процесса. Для обеспечения качественного образования требуется преподаватель новой формации, способный эффективно работать в постоянно меняющемся и совершенствующемся информационном обществе, так как ключевым ресурсом экономического роста любой страны и определения ее роли в мировом сообществе является интеллектуально-образовательный потенциал.

В образовательных стандартах нового поколения обращается особое внимание на необходимость формирования у обучающихся умений (общих умений, востребованных в разных предметных областях), на повышение доли самостоятельной работы, на формирование у них оценочной самостоятельности. Прежде всего, актуализируется задача формирования навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучаемых. В результате, как отмечает Волков А.К., меняются цели и задачи, стоящие перед современным образованием, – акцент переносится с «усвоения знаний» на формирование «компетентности» [1, с. 21]. Достижение личностных результатов обучения, развитие мотивационных ресурсов, обучаемых требует осуществления личностно-ориентированного образовательного процесса, построения индивидуальных образовательных программ и траекторий для каждого обучающегося. В этих условиях широкое использование дистанционных образовательных технологий становится требованием времени.

Осипов М.Ю. под дистанционными образовательными технологиями понимает образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [3, с. 7].

Дистанционное образование, несомненно, имеет свои преимущества перед традиционными формами обучения. Оно решает психологические проблемы учащегося, снимает временные и пространственные ограничения, проблемы удаленности от квалифицированных учебных заведений, помогает учиться людям с физическими недостатками, имеющими индивидуальные черты и неординарные особенности, расширяет коммуникативную сферу учеников и педагогов, возможность самим корректировать и составлять график обучения, расписание занятий, а также список изучаемых предметов. Но, разумеется, наряду с преимуществами дистанционное обучение обладает и недостатками. Принято считать одной из отрицательных сторон дистанционного обучения отсутствие личного общения как с преподавателем, так и с другими участниками обучения.

Однако внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс как компонент формирования образовательной среды – это веление времени.

Впервые применять технологии дистанционного обучения начали американцы. В середине 1960-х годов они решили использовать местные телеканалы для трансляции учебных курсов для работников некоторых корпораций. Проект был настолько успешен, что вскоре учебные программы посредством спутниковой связи начали транслировать не только США, но и Европа, Китай, Австралия. С тех пор прошло немало времени, но дистанционное образование не потеряло своей популярности.

Для Казахстана внедрение высококачественных дистанционных образовательных технологий и открытое образование – это еще и решение важной социальной проблемы. Наша республика имеет большую территорию, которая при относительно малой численности населения обуславливает его низкую плотность по стране. Президент Республики Казахстан Нурсултан Назарбаев неоднократно подчеркивает приоритетность развития дистанционного образования в стране. По его словам, «мы должны интенсивно внедрять инновационные методы, решения и инструменты в отечественную систему образования, включая дистанционное обучение и обучение в режиме on-line, доступные для всех желающих» [4, с. 1].

Согласно Закона «Об образовании» реализация дистанционных образовательных технологий в Казахстане осуществляется по следующим видам: ТВ-технология, сетевая технология и кейс-технология. Субъектами дистанционной образовательной технологии являются обучающиеся, педагогические работники и организа-

ции, реализующие учебные программы дополнительного образования [2, с. 35].

Лидирующее положение в этом вопросе, конечно же, занимают организации образования, реализующие программы высшего образования. На текущий момент в большинстве вузов внедрены элементы дистанционного обучения, в виде электронных обучающих систем, виртуальных лабораторий, тренажеров, электронных учебников, тестовых оболочек и т.д., что позволяет делать высшее образование более доступным для разных слоев населения. Однако практика показывает, что применение дистанционных образовательных технологий становится все более востребованным и в системе послевузовского образования, а именно в магистратуре. По отдельным позициям оно является лидером в этой системе, так как слушатель, уже имея профессиональные навыки в области изучаемой проблемы, имеет возможность совершенствовать их, изучить теоретический материал по программе дистанционной образовательной технологий, а также повысить умения в области информационно-коммуникативных технологий.

На наш взгляд, при реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий необходимо выделить следующие аспекты:

1. наличие мотивации к обучению, в первую очередь, на получение новых теоретических знаний, практических умений и навыков, а затем только на получение сертификата, удостоверяющего повышение квалификации;
2. активная самостоятельная познавательная деятельность слушателя, предусматривающая не только овладение знаниями, но и применения их в своей профессиональной деятельности;
3. индивидуализированный и дифференцированный подход к обучению.

В свою очередь, система дистанционного обучения должна обладать следующими возможностями:

1. позволять размещать в ней учебно-методический комплекс, а также его компоненты и элементы;
2. осуществлять полную поддержку мультимедиа при создании электронных учебников;
3. позволять отслеживать успеваемость (профессиональное развитие) обучаемого как по отдельным предметам, так и по отдельным курсам;
4. проводить автоматизированное тестирование обучаемого;
5. поддерживать возможность групповой работы;
6. использовать учебный план по принципу: каждый слушатель видит только тот курс, который ему предназначен, и каждый преподаватель работает только с теми курсами, на которых он ведет занятие;
7. иметь возможность создавать индивидуальное портфолио обучаемого, показывая его достижения и недостатки прохождения курса;
8. поддерживать три языка обучения, на уровне интерфейса;
9. учебный курс должен иметь свой глоссарий;
10. должна быть предусмотрена возможность обратной связи по средствам видеоконференцсвязи;
11. возможность использования данной системы не только полностью в дистанционных, но и в классических методах обучения.

Главным условием для организации обучения с применением дистанционных образовательных технологий является технический аспект, а именно наличие доступа к Internet, а также специалистов, которые будут уметь самостоятельно разрабатывать дистанционные курсы.

Таким образом, дистанционное обучение позволяет развивать информационно-коммуникационную компетентность, повышает эффективность работы слушателей и, как следствие, повышает интенсивность учебного процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волков, А. К. Развитие новых компетенций преподавателей для использования дистанционных технологий в традиционном учебном процессе / А. К. Волков, В. Г. Герасимова, М. Р. Меламуд // Дистанционное и виртуальное обучение. – №3, 2014. – С. 20–28.
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г. № 319. – 58 с.
3. Осипов, М. Ю. Сравнительная характеристика систем дистанционного обучения: Moodle и Efront / М. Ю. Осипов // Дистанционное и виртуальное обучение. – №3, 2014. – С. 5–11.
4. Послание Главы государства Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Казахстанский путь – 2050: единая цель, единые интересы, единое будущее» // Проспект СК. – №3, 2014. – С. 1–2.

Материал поступил в редакцию 25.09.15.

ONLINE LEARNING AS ONE OF THE LEADING STRATEGIES OF EDUCATION DEVELOPMENT

Z.T. Seilova¹, G.Z. Abdybaeva², A.K. Baushenova³

^{1,2} Candidate of Education, Associate Professor of Information Technology Department, ³ Master of Mathematics, Lecturer of Information Technology Department
Turan-Astana University, Kazakhstan

Abstract. In formation of professional competence of future specialists of any branch, programs for self-education are necessary. In this article, the problem of program implementation of the remote educational technology in system of postgraduate education, namely at Master's program is considered.

Keywords: education system, remote educational technology, professional competence, content of education.

УДК 378.147

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МОДЕЛЕЙ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Н.А. Смирнова, кандидат технических наук, профессор кафедры математики и информатики
Национальный открытый институт (Санкт-Петербург), Россия

***Аннотация.** Совершенствование информационно-коммуникационных технологий привело к созданию образовательной среды нового типа – виртуального образовательного пространства. Оно требует новых педагогических и методических подходов, тщательного исследования, обуславливает изменение модели обучения. Рассматриваются тенденции развития электронного обучения в современном вузе. Анализируются модели построения дистанционного образования и направления совершенствования информационно-коммуникационных обучающих технологий.*

***Ключевые слова:** дистанционное образование, интерактивная форма обучения, электронный университет.*

Современное образование характеризуется высоким уровнем технологической оснащенности. Системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс, развитие дистанционного образования является ключевым моментом происходящей ныне реформации и модернизации системы образования. При этом дистанционное образование (ДО) на протяжении всей истории развития эволюционирует, адаптируясь к постоянно меняющимся условиям и потребностям общества. Можно определить три основные модели построения системы дистанционного образования [2]:

- вузы, специализирующиеся на дистанционном преподавании (Открытый Университет Великобритании);
- вузы, организованные по смешанной модели – наличие традиционной и дистанционной структуры (Университет Новой Англии, Австралия, большинство традиционных университетов);
- Консорциум университетов (Консорциум Университетов штата Калифорния).

Естественно, что в университетах со смешанной моделью заложена основа для объективных разногласий в организации и обеспечении образовательного процесса. Последняя декада XX века ознаменовалась бурным развитием современных форм дистанционного обучения, основанных на широком применении сети Интернет. Свое начало эта форма берет из системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки в сфере бизнеса. Применение интернет-технологий привлекло пристальное внимание исследователей и педагогов.

Таким образом, к середине 90-х годов прошлого века вузы начали внедрять наиболее современные формы преподавания – с применением Интернета. Развитие высокоскоростного интернета позволило внедрить такие формы, как веб-базированное обучение. Дальнейшее усовершенствование телекоммуникационных технологий привело к созданию LMS (Систем по организации и управлению обучением) и интерактивных обучающих платформ (Elluminate). Все это позволило повысить качество и эффективность ДО.

Современная интерактивная форма ДО по существу является расширенной традиционной формой с увеличением интерактивности и ресурсности. Следует отметить, что в конце 80-х годов, когда компьютер стал персональным, появился термин e-learning. Этот термин определяет любой тип обучения с применением компьютера. Он интегрирует инновации в сфере применения ИКТ в образовании, такие как компьютерные технологии обучения, интерактивное мультимедиа, обучение на основе веб-технологий, онлайн обучение, и т.п.

Существует широкий спектр образовательных технологий, которые могут быть включены в систему e-learning. Таким образом, e-learning становится одним из возможных компонентов ДО. Постепенно этот термин вытесняет термин «дистанционное обучение». Таким образом, стираются грани между обучением на расстоянии и непосредственно внутри вуза.

Все вышеперечисленное естественным образом привело к образованию новой образовательной среды нового типа – виртуального образовательного пространства. Оно требует новых педагогических и методических подходов, тщательного исследования, обуславливает изменение модели обучения. Роль и функция преподавателя и студента, остающихся ключевыми фигурами образовательного процесса, должны трансформироваться.

Можно отметить [1] три основных направления, по которым осуществляется развитие и совершенствование информационно-коммуникационных обучающих технологий (ИКТ):

- как сопровождение классического традиционного процесса обучения (face-to-face) – ИКТ предоставляют участникам образовательного процесса дополнительные информационные ресурсы и средства коммуникации, значительно усиливающие степень педагогического воздействия на обучаемого;
- как поддержка дистанционного обучения – ИКТ обеспечивают реальную возможность проводить

обучение на расстоянии, решая комплекс социальных проблем за счет принципиального повышения доступности образования;

- как собственно on-line обучение – ИКТ реализуют обучение в режиме реального времени территориально-распределенной аудитории обучаемых.

За последние годы произошел резкий скачок в темпах развития online формы обучения. По оценкам экспертов ежегодные расходы на online обучение в мире растут примерно на 27 % – примерно в 4 раза больше, чем на традиционное (классическое). Сегодня можно говорить о наличии целой индустрии online обучения, оборот которой в 2013 году составил 91 млрд долларов (из них только 1 % приходится на Россию). Online обучение приобрело статус глобального, востребованного и весьма успешного бизнес-проекта в сфере образования.

Одной из трудностей при организации электронного обучения является проблема получения полной и адекватной информации об учащемся, без которой невозможно построение индивидуальной образовательной траектории.

Существует мнение, что отвечающий требованиям сегодняшнего момента электронный университет с необходимостью должен стать «адаптивной» организацией [3]. Для реализации функции адаптивности системе необходимо иметь максимально исчерпывающую и стандартизированную информацию об участниках регулируемого процесса (студентах). Эта информация накапливается и хранится в системе в форме модели участника процесса. Возможность построения адекватной модели студента приобретает особую актуальность в связи с решением задачи обеспечения безопасности электронного обучения.

Другой подход к организации электронного университета состоит в предоставлении учащемуся максимальной свободы в выборе индивидуальной траектории обучения, оставляя за учебным заведением лишь функции аттестации и документального оформления учебного процесса. Логичным развитием такой модели может стать кооперация различных учебных заведений.

Подобный подход позволяет [3]:

- диверсифицировать порядок оплаты обучения, сделать его более «дробным»;
- быть достаточно привлекательным для привлечения в учебное заведение все большего количества студентов;

- по возможности обучение должно носить модульный характер и обеспечивать программы «совместного» обучения (программы «двойных» дипломов);
- обучение должно обеспечивать мобильность и глобализацию учебного процесса.

Причем такая модель обучения обладает достаточной гибкостью для того, чтобы адекватно реагировать на два типа вызовов:

- изменения в образовательных технологиях,
- усиление конкурентной борьбы.

Во многом, такой идеализированной модели соответствует бизнес-модель «облачных вычислений» и соответствующих сервисов, представляемых через сеть Интернет. По такому же шаблону могут быть построены модели: образовательные объекты как сервис; учебные курсы как сервис; система управления электронным учебным процессом как сервис и электронное обучение как сервис.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Боброва, Л. В. Проблемы организации группового интерактивного обучения для удаленной аудитории / Л. В. Боброва, Н. Зингер, В. Зингер // Альманах современной науки и образования, 2013. – №2 (69). – С. 36-38.
2. Боброва, Л. В. Technique of the Organization of on-line practical Training / Л. В. Боброва // Science and World. International scientific journal. – 2014. – №1 (5). – pp. 275-278.
3. Зуев, В. И. Электронное обучение как услуга / В. И. Зуев // Ученые записки Института социальных и гуманитарных знаний, 2014. – выпуск 1(12), часть 1. – Казань: Юниверсум, – С. 55-61.

Материал поступил в редакцию 21.09.15.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF E-LEARNING MODELS

N.A. Smirnova, Candidate of Technical Sciences, Professor of Mathematics and Informatics Department
National Open Institute (St. Petersburg), Russia

Abstract. Development of information communication technologies led to creation of educational environment of new type – virtual educational space. It requires new pedagogical and methodical approaches, searching study, causes training model change. Tendencies of e-learning development in the modern higher education institution are considered. Models of distant education creation and development directions of information and communication learning technologies are analyzed.

Keywords: distant education, interactive form of education, online university.

УДК 78

ОЦЕНИВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ОРКЕСТРОВОЕ ДИРИЖИРОВАНИЕ»

С.С. Смирнова, кандидат педагогических наук, доцент
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия (Самара), Россия

***Аннотация.** В статье раскрывается оценка образовательных результатов (ФГОС ВПО, квалификация выпускника – бакалавр) по дисциплине «оркестровое дирижирование» – профиль подготовки «музыкальное образование», направление подготовки 050100.62 (педагогическое образование). Рассмотрены основные показатели, критерии, формы и методы оценки образовательных результатов на протяжении всего периода обучения. Представлена оценка образовательных результатов в части государственной итоговой аттестации.*

***Ключевые слова:** оркестровое дирижирование; оценка образовательных результатов.*

Система оценки образовательных результатов по дисциплине «Оркестровое дирижирование» разработана в соответствии с ФГОС направления 050100.62 Педагогическое образование для профиля «Музыкальное образование» [5], «Положением о текущем и промежуточном контроле, промежуточной и итоговой аттестации студентов в условиях рейтинговой системы оценивания результатов обучения в ПГСГА» [6], «Положением о модульно-рейтинговой системе подготовки студентов в условиях двухуровневой системы образования в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего профессионального образования «ПГСГА» [6].

Целями дисциплины «оркестровое дирижирование» являются подготовка студента-будущего дирижера, способного в современных условиях решать задачи художественного руководства творческими коллективами (оркестр народных инструментов); осуществление эстетического и духовно-нравственного воспитания и развития студентов средствами музыкальной культуры, оркестра русских народных инструментов. Одной из основных задач в области культурно-просветительской деятельности является подготовка студента-будущего дирижера к художественно-творческой деятельности по популяризации оркестра русских народных инструментов [4].

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование следующих компетенций: ПК-8 – способен разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникативных технологий; ПК-10 – способен к использованию отечественного и зарубежного опыта организации культурно-просветительской деятельности (ФГОС 050100) [5]. Рассмотрим формирование обозначенных компетенций и оценку образовательных результатов по дисциплине «Оркестровое дирижирование» на протяжении всего периода обучения.

С первого по шестой семестры студенты осваивают оркестровое дирижирование под фортепианный аккомпанемент. Образовательные результаты промежуточного контроля – дирижирует одно произведение малой формы / дирижирует одно произведение крупной формы / дирижирует одно произведение типа вокальный или инструментальный аккомпанемент. Образовательный результат промежуточной аттестации – дирижирует два разнохарактерных произведения малой формы. Показатели оценки образовательных результатов по дисциплине «Оркестровое дирижирование» сформулированы по принципу «соответствия» и отражают оценку процессов репетиционной работы с оркестром, дирижирования музыкальных произведений, раскрытую в исследованиях Г. Деханта [1], Г.Л. Ержемского [2], И.А. Мусина [3].

Представим *показатели оценки* результатов промежуточного контроля и промежуточной аттестации (1-6 семестры): дирижерские схемы соответствуют основным положениям техники тактирования и метрической структуре музыкального произведения; штрихи легато, стаккато применяет с учетом указаний композитора; применяемый комплексный жест позволяет объединить мотивы в соответствии со строением формы музыкального произведения; динамику и агогику изменяет в соответствии с указаниями композитора; дирижерские позиции и выразительные характеристики жеста при показе кульминации изменяются в соответствии с содержанием музыкального произведения; решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принимается на основе анализа содержания музыкального произведения. В *критериях оценки* деятельности выделяются критерии, выполнение которых обязательно для получения положительной оценки. Экспертная оценка по критериям образовательных результатов в рамках промежуточного контроля и промежуточной аттестации (1-6 семестры) представлена в таблице 1.

Таблица 1

Экспертная оценка по критериям образовательных результатов

№	Критерии оценки (1-6 семестры)	Про- веря- емый пока- затель	Вы- полне- но (баллы)	Выпол- нено с ошиб- ками (баллы)	Не вы- пол- нено (бал- лы)
1	Дирижерские схемы применены в соответствии с основными положениями техники тактирования и метрической структурой музыкального произведения.	1*	2	1	0
2	Штрихи легато, стакато применены в дирижерском жесте в соответствии с указаниями композитора в музыкальном материале.	2*	2	1	0
3	Ритмоинтонационные смысловые связи между звуками в развертывании мелодии отражают строение музыкальной фразы	3*	2	1	0
4	Динамика и агогика изменены в соответствии с указаниями композитора.	4*	2	1	0
5	Дирижерская позиция и выразительные характеристики жеста при показе кульминации изменены с учетом содержания музыкального произведения.	5	2	1	0
6	Решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принято на основе анализа содержания музыкального произведения.	6	2	1	0

На протяжении седьмого, восьмого семестров студенты работают с оркестром народных инструментов и готовят культурно-просветительскую программу для государственной итоговой аттестации. *Образовательный результат* промежуточного контроля – руководит репетиционным процессом оркестра народных инструментов в ходе подготовки одного оригинального произведения / вокального (инструментального) аккомпанемента. *Показатели оценки* результата: замечания и пожелания студентом-дирижером обосновываются техническими ошибками и неточностями исполнения музыкантов оркестра; замечания и предложения исполнительского характера высказываются студентом-дирижером опираясь на указания композитора в музыкальном материале; неточности исполнения устраняются в соответствии с текстом музыкального произведения; методы работы с оркестром применяются с учетом уровня оркестра, временем работы, характером произведения; формы работы реализуются в соответствии с целевой установкой репетиции; решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принимается на основе анализа содержания музыкального произведения. *Экспертная оценка образовательных результатов по критериям* в рамках промежуточного контроля представлена в таблице 2.

Таблица 2

Экспертная оценка образовательных результатов

№	Критерии оценки (7,8 семестры)	Про- веря- емый пока- затель	Вы- полне- но (бал- лы)	Выпол- нено с ошиб- ками (баллы)	Не вы- полнено (баллы)
1	Замечания и пожелания дирижера обусловлены техническими ошибками и неточностями исполнения музыкантов оркестра.	1*	2	1	0
2	Замечания и предложения дирижера исполнительского характера соответствуют указаниям композитора в музыкальном материале.	2*	2	1	0
3	Неточности исполнения устранены в соответствии с текстом музыкального произведения.	3*	2	1	0
4	Методы работы с оркестром обусловлены уровнем оркестра, временем работы, характером произведения.	4*	2	1	0
5	Формы работы соответствуют целевой установке репетиции.	5	2	1	0
6	Решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принято на основе анализа содержания музыкального произведения.	6	2	1	0

Образовательный результат промежуточной аттестации седьмого, восьмого семестров – дирижирует оркестром народных инструментов одно оригинальное произведение / произведение типа вокальный (инструментальный) аккомпанемент. *Показатели оценки* результата: дирижерская схема соответствует основным положениям техники тактирования и метрической структуре музыкального произведения; штрихи легато, стакато применяет с учетом указаний композитора; применяемый комплексный жест позволяет объединить мотивы в соответствии со строением формы музыкального произведения; динамику и агогику изменяет в соответствии с указаниями композитора; дирижерские позиции и выразительные характеристики жеста при показе кульминации изменяются в соответствии с содержанием музыкального произведения; решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принимается на основе анализа содержания музыкального произведения. *Экспертная оценка образовательного результата* промежуточной аттестации седьмого, восьмого семестров проводится *по критериям*, представленным в таблице 1.

Оценка образовательных результатов по дисциплине «Оркестровое дирижирование» является частью оцен-

ки образовательных результатов в рамках государственной итоговой аттестации (культурно-просветительский блок). Представим задания для проверки профессиональных компетенций в рамках государственной итоговой аттестации.

Задания для проверки ПК-8: разработайте и реализуйте культурно-просветительскую программу для различных категорий населения с использованием современных средств информационно-коммуникативных технологий; продирижируйте оркестром народных инструментов одно оригинальное произведение / переложение для оркестра народных инструментов / вокальный или инструментальный аккомпанемент.

Задание для проверки ПК-10: используйте отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности в процессе разработки и реализации культурно-просветительской программы.

В рамках государственной итоговой аттестации (культурно-просветительский блок) предлагается оценка следующих образовательных результатов: осуществляет разработку культурно-просветительской программы для различных категорий населения (ПК-8); осуществляет разработку и реализацию культурно-просветительской программы с использованием современных средств информационно-коммуникативных технологий (ПК-8); применяет отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности в процессе разработки и реализации культурно-просветительской программы (ПК-10); дирижирует оркестром народных инструментов одно оригинальное произведение / переложение для оркестра народных инструментов / вокальный или инструментальный аккомпанемент (ПК-8).

Показатели оценки результатов: культурно-просветительская программа разрабатывается для различных категорий населения; культурно-просветительская программа разрабатывается и реализуется с использованием современных средств информационно-коммуникативных технологий; культурно-просветительская программа разрабатывается и реализуется с использованием отечественного и зарубежного опыта культурно-просветительской деятельности; дирижерская схема соответствует основным положениям техники тактирования и метрической структуре музыкального произведения; динамика и агогика изменяются с учетом указаний композитора; комплексный жест объединяет мотивы в соответствии со строением формы музыкального произведения; дирижерские позиции и выразительные характеристики жеста изменяются в соответствии с содержанием музыкального произведения; решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принимается на основе анализа содержания музыкального произведения; интерпретация музыкального произведения осуществляется в соответствии с содержанием авторской программы, стиля, эпохи, музыкальной формы, средств музыкальной выразительности, использованных композитором в музыкальном произведении. Оценка образовательных результатов осуществляется в рамках формальной и экспертной экспертизы. Представим схему оценки в таблицах 3, 4.

Таблица 3

Формальная оценка по критериям

№	Критерии оценки	Проверяемый показатель	Выполнено (баллы)	Выполнено с ошибками (баллы)	Не выполнено (баллы)
1	Культурно-просветительская программа разработана для различных категорий населения.	1	2	1	0
2	Культурно-просветительская программа разработана и реализована с использованием современных средств информационно-коммуникативных технологий.	2	2	1	0
3	Разработка и реализация культурно-просветительской программы для различных категорий населения включает использование отечественного и зарубежного опыта.	3	2	1	0

Таблица 4

Экспертная оценка по критериям

№	Критерии оценки	Проверяемый показатель	Выполнено (баллы)	Выполнено с ошибками (баллы)	Не выполнено (баллы)
1	Дирижерская схема применена в соответствии с основными положениями техники тактирования и метрической структурой музыкального произведения.	4	2	1	0
2	Динамика и агогика изменены с учетом указаний композитора.	5	2	1	0
3	Комплексный жест выразил мотивы в соответствии со строением формы музыкального произведения.	6	2	1	0
4	Дирижерские позиции и выразительные характеристики жеста изменены в соответствии с содержанием музыкального произведения.	7	2	1	0
5	Решение о необходимости применения выразительных средств дирижерского жеста принято на основе анализа содержания музыкального произведения.	8	2	1	0
6	Интерпретация музыкального произведения основывалась на содержании авторской программы, стиль, эпохи, музыкальную форму, средства музыкальной выразительности, использованных композитором в музыкальном произведении.	9	2	1	0

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дехант Г. Дирижирование. Теория и практика музыкальной интерпретации / Г. Дехант. – Н. Новгород : Деком, 2000. – 446с.
2. Ержемский, Г. Л. Закономерности и парадоксы дирижирования : Психология. Теория. Практика / Г. Л. Ержемский. – СПб.: Деан, 1993. – 261с.
3. Мусин, И. Техника дирижирования / И. Мусин. – Л.: Музыка, 1967. – 352с.
4. Смирнова, С. С. Оркестровое дирижирование и чтение партитур: методическая разработка для студентов педагогических вузов, институтов культуры и искусств / сост. С. С. Смирнова. – Самара : ПГСГА, 2015. – 80 с.
5. <http://минобрнауки.рф/>
6. <http://www.pgsa.ru/>

Материал поступил в редакцию 08.09.15.

ASSESSMENT OF EDUCATION RESULTS ON ORCHESTRAL CONDUCTING

S.S. Smirnova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Russia

***Abstract.** In the given article the assessment of educational results (Federal State Educational Standard for Higher Professional Education, stage of higher education –bachelor) on discipline “orchestral conducting” – educational program specialization “music education”, direction of training 050100.62 (pedagogical education) is considered. The main indices, criteria, forms and valuation methods of educational results during the whole training period are considered. The assessment of educational results regarding the State Final Examination is provided.*

***Keywords:** orchestral conducting; assessment of educational results.*

УДК 378

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБЩЕНИЯ В ВУЗЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЗ РОССИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ КИТАЯ

О.М. Туркац¹, М.В. Туркац²

¹ кандидат педагогических наук, доцент, ² преподаватель
Кафедра «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур»,
Тольяттинский государственный университет, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрен перцептивный компонент педагогического общения и описаны рекомендации по организации условий, способствующих плодотворному взаимодействию иностранного преподавателя и китайского студента в процессе педагогического общения в условиях вуза Китая.*

***Ключевые слова:** общение, перцептивный компонент, толерантность, наблюдательность, эмпатия, взаимопонимание.*

Реалии глобальной взаимозависимости и культурного разнообразия нашей планеты в XXI веке определяют потребность в образовании и воспитании поколения с новым типом мышления, новым отношением к жизни, поколения, способного успешно самоопределиваться в условиях быстро меняющегося мира [6, с. 8]. Высшие учебные заведения, реагируя на потребности сегодняшнего и завтрашнего дня, объявляют интернационализацию одним из главных направлений своего развития.

Одной из важных форм интернационализации высшего образования является международная мобильность профессорско-преподавательского состава. Возможность профессиональной мобильности преподавателей университетов обусловлена участием в научной работе зарубежного вуза-партнера; чтением лекций, проведением практических занятий и консультаций в рамках соглашения о сотрудничестве с вузом-партнером; участием в международных конференциях и семинарах; участием в программах повышения квалификации. Анализируя сложившиеся формы международной деятельности преподавательского состава, можно сделать вывод, что современные процессы интернационализации порождают новые тенденции в подготовке преподавателя к профессионально-педагогическому общению в образовательном пространстве за рубежом.

Нередки ситуации, когда преподаватель, осуществляющий педагогическую деятельность в зарубежном вузе, является компетентным специалистом в своей области, но в силу непонимания традиций и норм поведения, принятых в культуре конкретной социальной группы, а также неспособности к импровизации, оперативности действий в проблемных ситуациях, которые могут возникнуть у преподавателя и студента в связи с культурными различиями, испытывает затруднения в общении. Результатом такого непонимания являются чувство неудовлетворенности, нервозность, а порой и сомнения в своей профессиональной состоятельности.

Опыт работы и анализ данных, полученных в результате преподавательской деятельности в университетах Китая, свидетельствует о наличии противоречия между фундаментальной подготовкой иностранных преподавателей по предмету и их недостаточной психологической и педагогической подготовленностью к взаимодействию со студентами другой культуры. На основе выявленного противоречия формулируется проблема исследования, которая заключается в определении педагогических условий, способствующих успешному взаимодействию иностранного преподавателя и китайского студента в процессе педагогического общения в китайском вузе.

Педагогическое общение является неотъемлемым элементом педагогического взаимодействия. В широком смысле педагогическое общение понимается как межличностное взаимодействие педагога и учащихся, имеющее определенные учебные, образовательные, развивающие и воспитательные цели. Наиболее точным и универсальным представляется определение, предложенное А.А. Леонтьевым: «Оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника, обеспечивает эмоциональный климат обучения...обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [5]. Таким образом, важными критериями продуктивного педагогического общения являются создание благоприятного эмоционального климата, обеспечение мотивации, творческого характера учебной деятельности, ориентация на развитие личностных качеств учащихся. Успешность педагогического общения во многом зависит и от личностных особенностей учителя, наличия педагогического такта, культуры речи педагога.

Педагогическое общение подчиняется общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, и включает коммуникативный компонент (обмен ин-

формацией между общающимися), интерактивный компонент (организация взаимодействия между партнерами по общению), перцептивный компонент (восприятие друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания). Каждый из перечисленных компонентов в реальном общении существует не изолированно от других, а проявляется совместно с ними в большей или меньшей степени выраженности [3, с. 23]. Классификационное разграничение позволяет дать более детальную характеристику признаков каждого компонента в контексте целого – эффективного взаимодействия участников общения [8, с. 47]. В нашей статье будет рассмотрен перцептивный компонент общения и будут определены условия его успешной реализации в процессе педагогического общения преподавателя из России и китайского студента на практических занятиях по английскому языку в современном вузе Китая.

Словарь иностранных слов дает следующее определение термина «перцепция»: восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств [7]. Из данного определения можно заключить, что перцептивная сторона общения связана с восприятием друг друга партнерами по общению, то есть познанием внешних признаков человека, соотносением этих признаков с его личностными особенностями, интерпретацией его поведения и поступков и установлением на основе выявленных характеристик взаимопонимания между партнерами по общению. Следовательно, успешность или неуспешность педагогического общения зависит от того, как педагог и учащиеся воспринимают друг друга, а это, в свою очередь, зависит от особенностей личности педагога и личности студента.

Как было отмечено выше, важным слагаемым успешного общения является личность педагога. Какие же личностные качества профессионально необходимы иностранному преподавателю для осуществления перцептивной функции общения с китайскими студентами в условиях китайского вуза? Думается, в первую очередь следует обратить внимание на такое качество как толерантность. Слово толерантность происходит от латинского *tolerantis*, которое буквально означает терпение, выносливость. Толерантность – это добровольное и спокойное принятие взглядов, обычаев, манеры поведения другого человека, которые расходятся с представлениями о них субъекта общения [3, с. 89]. В педагогическом словаре данное слово трактуется как способность учителя адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации – с другой стороны [4]. В контексте нашего исследования мы рассматриваем толерантность как способность иностранного преподавателя понять и признать образ жизни, ценности, специфику общения и модели поведения, принятые в китайской культуре. В этом понимании толерантность выступает как готовность преподавателя взаимодействовать с китайскими коллегами и студентами, признавать за ними права на личные интересы, учитывать их особенности, уважать их точку зрения и ценности, и утверждать атмосферу сплоченности, согласия и сотрудничества. В качестве примера, можно отметить следующую особенность китайских студентов – склонность молчать в учебной аудитории. Молчание, как правило, длится несколько дольше, чем в аналогичных ситуациях в российских аудиториях. Дело в том, что молчанию как особому виду коммуникации отводится особая роль в культуре Китая. Молчание несет в себе идею гармонии и предотвращения прямых конфликтов. Человек, выражающий настойчивость и упорство в высказывании своей позиции, особенно в случаях, когда взгляды человека не совпадают с точкой зрения большинства членов коллектива, признается невоспитанным и эгоистичным. Такое поведение человека ведет к конфликтам в межличностном и личностно-групповом общении. Более того, открытая демонстрация своих знаний, умений и способностей производит негативный эффект на окружающих. Следует также отметить, что в китайской культуре большую роль играет принцип «сохранения лица», то есть сохранения авторитета, уважения, достоинства. Считается, что человек «теряет лицо», если допускает оплошность или ошибку в присутствии окружающих. Вот почему китайские студенты могут молчать на уроках и не осмелятся высказать свою позицию в групповых дискуссиях или диспутах, если не будут уверены в ответе.

Учитывая вышеназванные обстоятельства, преподавателю важно проявить терпение, чуткость и педагогический такт. Следует отказаться от всякого рода критики в адрес студента и дать ему время на обдумывание ситуации. Чуткость преподавателя проявляется в оказании поддержки студенту, например, помощи в нахождении речевых средств выражения мысли, умении создать атмосферу доброжелательности и радости общения, при которой студент будет чувствовать себя раскованно и не испытывать страха совершить ошибку [9, с. 86].

Для преодоления неуверенности и застенчивости в высказывании своего мнения и стимулирования активности в предъявлении своей правоты, следует на начальном этапе обучения отдавать предпочтение небольшим по объему письменным творческим заданиям, которые побуждали бы студентов к изложению своей точки зрения на проблему и позволили делать сравнения, обобщения, выводы. На более старшем этапе целесообразно использовать исследовательских, проектных методов обучения, предполагающих приобретение опыта защиты проекта, когда студент вынужден высказать свою позицию, аргументировать ее, а также выслушать мнение оппонентов, выражая согласие / несогласие с ним [9, с. 86].

Существенным моментом в общении с китайской аудиторией служит проявление иностранным преподавателем внимания к студенту. Дело в том, что традиционно китайская студенческая группа насчитывает соток и более человек, и порой бывает трудно уделить внимание каждому студенту. В результате не происходит полноценного общения с группой, а студенты, находящиеся вне поля зрения преподавателя, выражают вполне справедливое недовольство, а нередко и обиду. Поэтому умение видеть каждого студента и проявлять внима-

ние к нему являются важными психологическими характеристиками, которыми должен обладать иностранный преподаватель. Как же достичь того, чтобы каждый студент чувствовал на занятии, что он находится в зоне внимания педагога? Этого можно достичь путем адресованных к студенту легкого жеста, улыбки, кивка, обращенных к нему вопросов: «Ты согласен с этим?», «Что ты думаешь по этому поводу?», «Как ты это понимаешь?», путем выражения просьбы: «Помоги, пожалуйста» или одобрения: «Смелее-смелее», «Ты правильно делаешь» и т.п. При обращении к студентам важно, чтобы преподаватель знал их имена.

Еще одним способом проявления внимания ко всем студентам большой учебной группы является правильная организация речевого взаимодействия. Речь идет об использовании групповых форм работы на занятиях. Работая в группах, студенты включаются в выполнение заданий, которые требуют совместного решения проблем. В результате происходит взаимное обучение студентов, увеличивается «плотность» общения [1, с. 9]. Педагогу необходимо при этом прослушивать высказывания студентов, переходя от группы к группе и вовлекая каждого студента в процесс общения. В результате такой работы преподаватель лучше узнает способности своих учащихся и создает у каждого из них впечатление постоянного внимания и контроля за ним преподавателя.

Следующим качеством, необходимым в общении со студентами, является наблюдательность. Наблюдательность – это способность человека концентрировать внимание на том или ином объекте, замечать и воспринимать существенные, характерные, а также малозаметные свойства явлений или предметов [4]. В контексте нашего исследования, профессиональная наблюдательность преподавателя, работающего в условиях образовательного пространства за рубежом, это – умение замечать и видеть определенные индивидуальные особенности поведения и отличительные национальные признаки студентов и на этой основе правильно интерпретировать их поступки. Например, всем известно, что в русской культуре довольно распространены такие средства невербального общения, как близкий контакт и прикосновение. Так, похлопывание по плечу или прикосновение к руке русского студента может приободрить его, вселить уверенность и смелость. Похлопывание китайского студента по плечу или спине может смутить его и вызвать настороженность или даже неприязнь. Поэтому преподавателю очень важно обладать умением различать признаки изменившегося поведения студента по выражению его лица, позе, звуковым сигналам, и поняв причину изменений, попытаться действовать оперативно и найти средство достижения взаимопонимания.

Немалую роль в педагогическом общении имеет понимание эмоционального состояния студента, его чувств, настроения. Эта психологическая процедура называется эмпатией, что означает сочувствие, настрой на общую эмоциональную волну, проявление добрых чувств [2, с. 143]. Эмпатия играет большую роль в установлении взаимопонимания между людьми и требует умения учесть точку зрения другого человека. Такую позицию прежде всего должен занять преподаватель, так как, например, не все студенты китайских вузов понимают важность коммуникативных заданий деятельностного, диалогового характера, используемых иностранным преподавателем для формирования у студентов коммуникативных умений. Китайские студенты подчиняют свое поведение традиционным технологиям обучения, ориентированным на педагогическую авторитарность, в то время как иностранный преподаватель руководствуется современными тенденциями развития высшего образования – центрированности на личности студента, развитии его самостоятельности, инициативы, творческих способностей. Однако, для того чтобы успешно проводить интеграцию новых технологий в традиционные и при этом сохранить взаимопонимание и теплый характер отношений со студентами, иностранный преподаватель должен уметь встать на точку зрения студентов, понять их настрой на выполнение непривычных для них заданий. Опыт показывает, что последовательное замещение методов обучения и постепенное усложнение деятельности студентов приводит к положительному результату.

Итак, рассмотрев перцептивный компонент педагогического общения, мы пришли к выводу, что понимание и принятие преподавателем национальных традиций и норм поведения, гибкое поведение в нестандартной ситуации, умение понимать точку зрения студента и находить с ним компромисс, терпимость и эмпатийность в общении с людьми являются важными факторами успешного педагогического общения в образовательном пространстве зарубежного вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ариян, М. А. Личностно-ориентированный подход и обучение иностранному языку в классах с неоднородным составом обучаемых / М. А. Ариян // Иностранные языки в школе, 2007. – № 1. – С. 3–11.
2. Громкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
3. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений. 2-е изд. / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2015. – 592 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
5. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение. 2-е изд. / А. А. Леонтьев. – М.–Нальчик, 1996. – 367 с.
6. Образовательные технологии (из опыта развития глобального мышления учащихся) / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Е. Б. Спасской. – СПб.: КАРО, 2001. – 152 с.
7. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988. – 608 с.
8. Смелкова, З. С. Педагогическое общение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З. С. Смелкова. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

9. Туркацо, О. М. Реализация функций педагогического общения в рамках осуществления педагогической деятельности в китайском вузе / О. М. Туркацо// Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова, 2015. – № 2. – С. 83–87.

Материал поступил в редакцию 23.09.15.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL IMPLEMENTATION
CONDITIONS OF PERCEPTIVE FUNCTION OF COMMUNICATION
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION: BASED ON THE MATERIAL
OF WORK OF RUSSIAN PROFESSOR IN CHINESE UNIVERSITY**

O.M. Turkatso¹, M.V. Turkatso²

¹ Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, ² Lecturer
Department “Theory and Technique of Teaching Foreign Languages and Cultures”,
Togliatti State University, Russia

***Abstract.** In the given article the perceptual component of pedagogical communication is considered, recommendations about the conditions organization promoting effective interaction of foreign teacher and Chinese student in the process of pedagogical communication at the higher education institution of China are described.*

***Keywords:** communication, perceptual component, tolerance, observation, empathy, mutual understanding.*

UDC 81-139

INDEPENDENT RESEARCH AS AN INTEGRAL PART OF PROJECT-BASED LEARNING AND A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING

D.I. Umurzakova¹, G.N. Sulaymanova²

¹ Senior Teacher of English, ² 4th year student

Urgench Branch of Tashkent Medical Academy, Uzbekistan

Abstract. *This article is about projects based on learning, independent research as an integral part of project-based learning and a tool for the development of students' critical thinking. Initial part of the project called "Problem Exploration" and student's "Independent research", which is the first part of research project.*

Keywords: *project, independent research, problem exploration, investigation.*

Being an integral part of project-based learning, independent research draws on the research efforts invested by students in the initial part of the project called "Problem Exploration". Independent research is the continuation of the first part of the research project, however it is much more challenging both for students and for teachers, as it requires of students utilization of primarily higher order learning skills and makes involvement of teachers extremely important. "Independent research" phase is a collaborative effort of students united into groups of two-three or more students for doing field research, each student of the group investigating one or two aspects of the problem under study they researched during the first phase.

The "Independent research" phase embraces seven stages which include stating the problem under study, the objective of the study, the development of research hypotheses and the rationale for each hypothesis; designing questionnaires and identification of the subjects; field research; data analysis; project writing; preparation for project presentation, and defense of the project. This paper seeks to describe the distinctive features and steps of independent research.

Being an integral part of project-based learning, independent research draws on the research efforts invested by students in the initial part of the project called "Problem Exploration" during which they mined primary sources on the Internet, took notes of extracts relevant to the problem under study using the double-entry note-taking method and made Power Point presentations on the information they collected. Independent research is the continuation of the first part of the research project, however it is much more challenging for students and requires of them utilization of primarily higher order learning skills and as such it has its own distinctive features. This paper seeks to describe these features and steps of independent research. While the "Problem Exploration" part is characterized by mainly individual work of students, with close reading and note-taking being the heart of their research efforts, the "Independent research" phase is a collaborative effort of students united into groups of two-three or more students for doing field research, each student of the group investigating one or two aspects of the problem under study they researched during the first phase. The "Independent research" phase embraces seven stages which include stating the problem under study, the objectives of the study, the development of research hypotheses and the rationale for each hypotheses; designing questionnaires and identification of the subjects; field research; data analysis; project writing; preparation for project presentation; and defense of the project.

Stating the problem under study, the objectives of the study, the development of research hypotheses and the rationale for each hypotheses. Drawing on the data obtained in the course of reading research papers and set out in "Historical background" part of the first project and paying special attention to conflicting ideas mooted by different researchers, students formulate the problem under study; develop working hypotheses and rationale for each hypotheses. The rationales for hypotheses must be clearly developed.

The stage lasting one week requires of students to answer the following questions:

1. What is the historical background of the question (major conclusions, findings)?
2. What is the specific problem under study?
3. What are the objectives of the study?
4. What are the hypotheses about the issues to be researched in the study?
5. What results do I expect?
6. Why do I expect them?

Designing questionnaires and identification of the subjects. The stage of designing questionnaires and identification of subjects also requires assistance on the part of experts and teachers. Common mistakes made by students when designing questionnaires include "inappropriate questions, incorrect ordering of questions, incorrect scaling or bad questionnaires format" making "the survey valueless, as it may not accurately reflect the view and opinions of the participants". To prevent students from asking inappropriate questions, teachers must primarily inform students about the types of questions generally used in them and then instruct them how to avoid loaded or biased questions like the following question: "What is the reason of your cheating behavior at exam?"

1. pressure to succeed;
2. too much workload;
3. ineffective preventive measures by instructors;
4. lack of personal integrity;
5. lack of time.

It is unlikely that students will honestly answer the question, as they know that cheating is not acceptable and selecting any option, they just confirm that they are cheaters. Students are also briefed about different types of data collection: street interviewing, face-to-face interviewing, focus group discussions, test administration, etc. At this and the next stages of the project students are also introduced to such concepts of statistics as mean, median, mode, variation, standard deviation, confidence interval and the basics of the theory of probability as well as some statistical methods: *t* test, Mann Whitney test, Holmogorov-Smirnov test, correlation and regression analyses. This could be done with the help of math teachers or teachers of quantitative methods.

The questions they have to answer at this stage include:

1. Who will be the subject of my research?
2. How many participants will be there?
3. How will they be selected?
4. What materials will be used in the research?
5. Will questionnaires to be made up?
6. What computer programs will be used?
7. What type of interview will be conducted?

Field research. The Field research stage of the project lasts three weeks during which students conduct interviews and / or make experiments. In case of experiments, students are warned against making vague instructions for the participants. They are told that all instruction must be clear and the techniques of the experiments must correspond to its goals.

Students should also take care of the purity of the experiment. For example, if students test the influence of different types of music on educational achievements in math, they must conduct experiments on the sample groups with equal mathematical abilities, the number of tasks should also be the same, the time of experiment should be also the same as different students may have different biological hours, if students are to do tasks with different types of music in the background, these experiments must not be conducted on the same day, etc.

Data Analysis. The Data Analysis stage of the project lasts six weeks during which students analyze the data and test their hypothesis. The results are presented in tables, bar charts or graphs. At this stage students may also need the help of more capable others as they may find it difficult to make a decision regarding the suitable statistical method of analysis, entering data in spreadsheets, doing calculations on variables, correct interpretation of obtained results, etc.

Project Writing. At this stage students have completed the most part of their project but they have a lot of fragmented pieces of project: historical background written in the first project to be used in the introduction to discuss the literature and summarize the relevant arguments and data and to discuss similarities and differences between the results obtained during their research and the results cited by other authors, methods described at the second stage of the second project, etc. The only task for them to do is to “hire all the king’s horses and all the king’s men to paste the fragmented work together again” [2, p. 29]. This is mostly an independent stage of project development lasting one week.

Preparation of project presentation. At this stage, students during one week prepare a Power Point presentation on their findings.

Defense of the Project. Students make Power Point Presentation using LCD projector and answer questions. This presentation is organized in the form of mini conference. The best research projects are recommended for the student’s scientific conference. To conclude, the project-based learning is very beneficial for students as they become more motivated and more responsible for their learning when doing research of personally meaningful topics, develop their critical thinking, and when scaffold by teachers they achieve optimal experiences characterized by “a sense of playfulness, a feeling of being in control, concentration and highly focused attention, mental enjoyment of the activity for its own sake, a distorted sense of time, a match between the challenges at hand and one’s own skills” [1, p. 16].

REFERENCES

1. Csikzenmihalyi, M. Flow: The psychology of optimal experience / M. Csikzenmihalyi. – New York : Cambridge University Press, 1990.
2. Hammer, M. Reengineering the corporation: a manifest for business revolution / M. Hammer, J. Chamber. – New York: Harper Business. A Division of Harper Collins Publishers, 1993.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

НЕЗАВИСИМЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПРОЕКТА НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ И ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Д.И. Умурзакова¹, Г.Н. Сулайманова²

¹ старший преподаватель, ² студент 4 курса

Ургенчский филиал Ташкентской Медицинской Академии, Узбекистан

Аннотация. Данная статья касается проектов, основанных на обучении, независимых исследований в качестве неотъемлемой части проектного обучения и инструмента для развития критического мышления учащихся. Начальная часть проекта носит название «Проблема Разведка» и студенческий «Независимые исследования», который является первой частью исследовательского проекта.

Ключевые слова: проект, независимое исследование, исследование проблемы, научное исследование.

УДК 378.14

ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗНЫХ ВАРИАНТОВ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В СТРУКТУРЕ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ

Р.Ю. Федоров, преподаватель кафедры конструкций автобронетанковой техники
Факультет технического обеспечения, ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел Российской Федерации», Россия

***Аннотация.** В практике высшей школы сложились различные варианты использования балльно-рейтинговой системы (БРС), для которых характерно отсутствие научной обоснованности и недостаточная реализация развивающего потенциала учебной деятельности обучаемых. Повышению эффективности БРС может способствовать целесообразное применение формирующего оценивания учебной деятельности, в процессе которого обеспечивается ее необходимое структурирование.*

***Ключевые слова:** балльно-рейтинговая система, задача, кластеры, модель формирующего оценивания, математика, эксперимент.*

Постановка проблемы.

Формирующая оценка представляет собой важный компонент личностно-ориентированного и дифференцированного обучения, так как позволяет проследить прогресс обучения, дает информацию о причинах ошибок, помогает выработать стратегии их устранения на основе рефлексии собственной деятельности с учетом методов и критериев оценки ее результата.

Один из таких подходов к использованию формирующего оценивания может предполагать ориентацию на компоненты дидактической структуры образовательного процесса, которые находятся в определенной взаимосвязи друг с другом: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный компонент, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и рефлексивный компонент. Последний является системообразующим в структуре учебной деятельности обучаемого, подлежащей оцениванию, и реализуется за счет сопоставления оценки преподавателя или других обучаемых с самооценкой, оценкой степени продвижения к поставленной познавательной цели и определением перспектив собственного развития. При этом выполняются различные виды рефлексии, среди которых ведущей является рефлексия деятельности [2].

Рассмотрим предпринятое нами экспериментальное исследование, имеющее целью получение оценок эффективности разных вариантов использования модели формирующего оценивания в структуре БРС [5]. Предусматривался педагогический формирующий эксперимент в естественных условиях обучения, осуществлялась вариация и контроль фактора, связанного с использованием формирующего оценивания в структуре БРС. Выборки: 2 экспериментальные и 1 контрольная. Дисциплина «Высшая математика», 1 курс экономических специальностей.

Выборки отличались вариантами использования БРС. Контрольная выборка – использование БРС в традиционном варианте: накопление баллов по результатам выполнения контрольных работ и за работу на практическом занятии. В экспериментальных выборках предусматривалась рефлексия деятельности, операционализация которой осуществлялась в разных вариантах. В первой экспериментальной группе предполагалось оценивание всех видов деятельности у всех студентов на каждом занятии и выполнение рефлексии в соответствии с таблицей 1 (без индивидуальных и лабораторных работ, которые не предусматривались учебным планом). Причем особое внимание уделялось индивидуальной рефлексии, сопровождаемой оказанием помощи в решении задач. Во второй экспериментальной группе реализован более мягкий подход к оценке аналогичных видов деятельности. Он заключался в том, что не на каждом занятии проверка домашнего задания, но обязательна общегрупповая рефлексия результатов его выполнения. Кроме того, не за каждое успешное решение или ответ студент получал баллы. Это означает, что основным стимулом являлись не накопленные баллы, а познавательный интерес к предмету, стремление к овладению знаниями. Действительно, характер рефлексивных процессов студентов выражается в их способности к оценке различных параметров собственной деятельности, согласованию своих действий и поступков в целостную систему. В данном варианте эксперимента, в основном, осуществлялась общегрупповая рефлексия, т.е. обсуждение с группой в целом всех возникающих вопросов и ошибок. Причем она была дифференцирована с учетом сложности задач. Для простых задач – контроля выполнения, для сложных – анализ решения.

Экспериментальные гипотезы:

- фактор «вариант обучения» влияет на показатели успешности обучения и на удовлетворенность им;
- эффективность используемого варианта обучения различна для студентов с разным уровнем мотивации достижения и избегания неудач;
- уровень математической подготовки студентов (в частности, по результатам ЕГЭ) выступает в роли ковариаты;

– эффективность используемого варианта обучения различна для студентов с разным уровнем рефлексии.

Характеристика системы показателей.

Как правило, в качестве стимула учебной деятельности студентов рассматривается их познавательный интерес, который важно постоянно поддерживать. Как нам представляется, развитие потребностно-мотивационной сферы студентов в процессе учебной деятельности может быть эффективным, если интегрировать на каждом этапе обучения ее различные составляющие, в частности, цели профессиональной подготовки и познавательный интерес. В этой связи интегративным началом в формировании мотивации могут выступать мотив стремления к успеху и мотив избегания неудач, которые имеет смысл рассматривать с позиции их роли в успешности учебной деятельности. Для измерения мотивов достижения и избегания неудач использовалась методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса.

Успешность обучения оценивалась комплексно, отражая основные виды учебной деятельности студентов: результаты выполнения контрольных работ; балл за работу на занятии; балл за итоговое тестирование. Указанные баллы суммировались. На основе полученной оценки выставлялась итоговая экзаменационная оценка. Критерии и шкала оценивания для всех групп использовалась одинаковая.

Характеристика формирующего оценивания в экспериментальных группах.

Формирующее оценивание использовалось с целью превращения системы контроля знаний в дидактическую развивающую систему, адекватную познавательным возможностям студентов. Поэтому для разных видов учебной деятельности предусматривались разные варианты рефлексии, результаты которой оценивались.

Таблица 1

Структура оцениваемой учебной деятельности студентов в условиях БРС

Формы занятий	Виды учебной деятельности	Виды рефлексии	Цель и содержание деятельности	Процедура накопления баллов
Лекция	1. Ответы на вопросы 2. Решение задач	1. Сравнение разных вариантов ответов 2. Сравнение с правильным ответом	Изучение нового материала (понятий и их свойств и признаков, их доказательств, методов решения задач, их приложений)	1. 1 балл за правильный ответ на вопрос 2. 1 балл за правильное решение задачи (первым решившим 3-5 студентам)
Практическое занятие	1. Выполнение заданий или решение задач 2. Оценка правильности выполнения д/з 3. Выполнение самостоятельных или контрольных работ	1. Работа с задачами разного вида 2. Работа над ошибками 3. Поиск альтернативных вариантов решения	Обеспечение темпа выполнения учебной деятельности в соответствии с собственными возможностями	Получение баллов за быстроту правильного решения задач различной сложности, выполнение креативных д/з
Лабораторная работа	Решение задач с использованием специального оборудования (н/р, компьютера и специальных программ)	1. Интерпретация результата 2. Ответы на вопросы 3. Поиск ошибок в решении задачи	Овладение навыками решения задач прикладного и практического характера (действие по инструкции, реализация алгоритма, интерпретация результата (например, полученной модели), его оценка	Определенное количество баллов с учетом числа и правильности решенных задач
Индивидуальная работа	Самостоятельное решение задач	Поиск ошибок, их исправление	Решение задач различной сложности	Определенное количество баллов с учетом допущенных ошибок и сроков сдачи
Самостоятельная работа	1. Подготовка сообщений, рефератов, эссе 2. Изучение нового материала или решение задач	1. Обсуждение в группе 2. Выполнение индивидуальных и лабораторных работ 3. Выполнение домашних заданий	Получение новой информации для выполнения индивидуальных и лабораторных работ, домашних заданий, а также выполнение творческих заданий	Определенное количество баллов за каждый результат или продукт

Поскольку эксперимент проводился со студентами первого курса и в первом семестре, в течение которого происходит адаптация к условиям новой образовательной среды, то важно было создать благоприятную ситуацию, позволяющую выполнять учебную деятельность в соответствии с их познавательными возможно-

стями. Поэтому сначала эксперимент предусматривал изучение разделов «Линейная алгебра», затем «Введение в математический анализ».

Причем вторая экспериментальная группа отличалась от первой экспериментальной и контрольной тем, что вместо второго раздела изучались в соответствии с учебной программой следующие разделы: «Аналитическая геометрия», «Векторная алгебра». Это позволяет оценить влияние специфики содержания учебной дисциплины на успешность ее изучения.

Поэтому ведущий принцип формирующего оценивания заключался в использовании заданий возрастающей сложности и наиболее простых вариантов рефлексии. Среди них были обязательные (инвариантные) и дополнительные (вариативные) в зависимости от наличия учебного времени и проявленного интереса к изучаемой теме. Для обеспечения полноценной рефлексии для системы используемых заданий рассматривались все типичные задачи. В результате осуществлялось последовательное выполнение рефлексии деятельности в соответствии с разработанной нами моделью.

Схема анализа результатов:

1. Выполнение описательной статистики для выдвижения гипотез о равенстве дисперсий, средних в трех группах и нормальности распределения в каждой из трех выборок.
2. В случае выполнения математических допущений использование однофакторного дисперсионного анализа для независимых выборок. Фактор «вариант» обучения, результативный признак – показатели успешности учебной деятельности.
3. Корреляционный анализ показателей успешности учебной деятельности и мотивов достижений и избегания неудач.
4. Классификация испытуемых экспериментальных групп по показателям мотивы достижений и избегания неудач.
5. Сравнительный анализ успешности учебной деятельности в полученных классах.

Сравнительный анализ результатов обучения в контрольной и экспериментальных группах.

В соответствии с указанной схемой сначала выполнен однофакторный дисперсионный анализ, фактор – «вариант использования БРС», результативный признак – оценки за две части контрольной работы (простые и сложные задачи) по теме «Линейная алгебра» (V_1 , V_2), количество баллов за работу на занятиях (V_3), суммарный балл (V_4).

Для переменных V_3 - V_4 принята нулевая гипотеза. Для переменных V_1 , V_2 она отвергнута, принята альтернативная гипотеза H_1 : по крайней мере одно среднее отличается от других. Значит, исследуемый фактор влияет на успешность обучения [1]. Характер этого влияния выясним в результате апостериорного сравнения средних с помощью LSD теста. Для двух переменных V_1 , V_2 аналогичные результаты: средние значения показателей отличаются только во второй экспериментальной группе и контрольной группе. Причем в экспериментальной группе оно выше. Значит, этот вариант использования БРС более эффективен, чем традиционный, т.е. для успешности рефлексивной деятельности необходим познавательный интерес и соответствующая мотивация студентов. Следует заметить, что две экспериментальные группы по мотивам достижения и избегания неудач не отличаются в среднем. Причем по степени однородности данных показателей они также не отличаются (по результатам критерия Фишера).

Для других тем результаты дисперсионного анализа получились аналогичные. Это означает, что успешность обучения не зависит от специфики содержания (темы), а определяется вариантом использования БРС.

Представляет интерес анализ взаимосвязей показателей успешности учебной деятельности. Выяснилось, что переменная V_1 имеет прямую тесную значимую связь с переменной V_2 ($R=0,60$). Это означает, что успешность решения простых и сложных задач взаимосвязана. Аналогичные результаты в первой экспериментальной группе. Во второй экспериментальной выборке обнаружена статистически значимая тесная связь переменной V_1 и V_3 ($R= - 0,77$), т.е. чем больше баллов, полученных на занятиях, тем хуже выполнение контрольной работы. А в контрольной выборке связь между указанными переменными также тесная значимая, но прямая ($R= 0,76$).

Противоположные тенденции во второй экспериментальной и контрольной выборках требуют дополнительного анализа ситуации, в частности, характера учебной активности студентов на занятии. Учитывая, что дисперсии соответствующих показателей в двух выборках не отличаются, можно предположить, что эта связь обусловлена другими неучтенными (возможно, психологическими, например, тревожность, страх при выполнении первой контрольной работы) факторами.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- наиболее эффективен гибкий вариант БРС, ориентированный не на жесткий контроль успешности учебной деятельности студентов, а на его сочетание с их познавательным интересом;
- более полезной является рефлексивная деятельность в связи с решением сложных задач, стимулируемая получением дополнительных баллов, а познавательным интересом студентов.

Сравнительный анализ результатов обучения в разных группах в зависимости от мотивации достижения и избегания неудач.

Поскольку результаты анализа эффективности обучения в разных выборках свидетельствуют о необхо-

димости специального изучения познавательного интереса и мотивации студентов, то они были разбиты на группы в зависимости от мотивов достижения и избегания неудач. Соответствующая диагностика (методика Элерса) проведена в двух экспериментальных выборках [3].

Выполнен метод К-средних. Заданы три кластера и две переменные: мотивы достижения (МД) и избегания неудач (ИН). Представленные результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о том, что обе переменные дискриминируют выделенные кластеры. Первый кластер составляют студенты с умеренно высоким уровнем мотивов достижений и низким уровнем мотивов избегания неудач. Второй кластер составляют студенты со средними значениями этих показателей, третий кластер – с высокими значениями. Таким образом, можно сказать, что первый кластер – это несклонные к избеганию неудач студенты (склонные к риску, имеют низкую мотивацию к защите), третий кластер – склонны как к высоким достижениям, так и имеют слишком высокую мотивацию к защите. Исследования Д. Мак-Клемада показали, что люди с высоким уровнем защиты, т.е. страхом перед несчастными случаями, предпочитают малый или, наоборот, чрезмерно большой риск, где неудача не угрожает престижу. Усиливают установку на защитное поведение два обстоятельства: первое – когда без риска удастся получить желаемый результат; второе – когда рискованное поведение ведет к несчастному случаю. Достижение же безопасного результата при рискованном поведении, наоборот, ослабляет установку на защиту, т.е. мотивацию к избеганию неудач.

Рассмотрим данные мотивы как фактор, который может влиять на успешность учебной деятельности [4]. Результаты дисперсионного анализа свидетельствуют о том, что для переменных V2-V4 принята нулевая гипотеза: средние во всех кластерах не отличаются. А для переменной V1 отвергнута. Значит, фактор «Мотивы» влияет только на успешность решения простых задач. Характер этого влияния по результатам LSD теста заключается в том, что средние значения переменной V1 в первом кластере достоверно отличаются от аналогичного показателя в третьем кластере. По результатам описательной статистики ясно, что в первом кластере значения переменной V1 выше, т.е. студенты, не склонные к защите (возможно, склонные к риску), добиваются лучших результатов при решении простых задач, чем студенты, склонные к избеганию неудач (или к защите).

Заметим, что для сложных задач такая ситуация не имеет места, т.е. одних мотивов достижения и избегания неудач для их решения недостаточно.

Однако данные мотивы вряд ли могли оказать какое-то дополнительное влияние на успешность обучения во второй экспериментальной группе, так как 7 обучаемых из 16 принадлежат первому кластеру (43,7 %), а в первой экспериментальной группе этому кластеру принадлежат 8 обучаемых из 26 (30,7 %). Результаты ϕ – углового преобразования Фишера свидетельствуют о том, что различия в данных процентных долях недостоверны ($\phi_{эмп} = 0,849$), т.е. $\phi_{эмп} < \phi_{кр}$ и поэтому принимается нулевая гипотеза.

Таким образом, на основе полученных результатов можно сделать вывод, что чрезмерное избегание неудач вредит учебной деятельности. Значит, не нужно бояться решать простые задачи. Поэтому необходимо создание ситуации успеха для студентов второго и третьего кластеров. Но поскольку для сложных задач такая ситуация не имеет места, значит, только мотивации достижения для их решения недостаточна. Ее целесообразно рассматривать во взаимодействии с другими факторами учебной деятельности, в том числе, характеризующими мотивационно – потребностную сферу студентов.

Выводы.

1. Наиболее эффективен гибкий вариант БРС, предусматривающий ориентацию на познавательную активность студентов и их рефлексивную деятельность в связи с решением сложных задач, стимулируемую познавательным интересом.

2. В процессе исследования мотивации достижения как фактора успешности учебной деятельности студентов во взаимосвязи с другими компонентами их потребностно-мотивационной сферы получены оценки роли этого фактора для студентов – первокурсников при изучении математики на основе кластерного анализа и дисперсионного анализа. Полученные результаты позволили оценить влияние данного фактора на успешность решения задач различной сложности в зависимости от уровня мотива стремления к успеху и мотива избегания неудач.

3. При выполнении корреляционного анализа Пирсона статистически значимых связей показателей мотивов и успешности решения задач не выявлено. Студенты были разбиты на группы с учетом уровня их мотивов на основе кластерного анализа. Выделены три кластера: первый кластер составляют студенты с умеренно высоким уровнем мотива достижения и низким уровнем мотива избегания неудач; во второй кластер входят студенты со средними значениями этих показателей, в третий кластер – с высокими значениями, т.е. студенты из первого кластера имеют низкую мотивацию к защите, а из третьего кластера – склонны к высоким достижениям и имеют слишком высокую мотивацию к защите.

4. На основе результатов дисперсионного анализа (мотив достижения – фактор, успешность учебной деятельности – результативный признак) можно предположить, что мотив достижения влияет только на успешность решения простых задач.

5. Обнаружены статистически значимые связи показателей успешности учебной деятельности студентов, которые свидетельствуют о том, что более эффективен мягкий вариант БРС, ориентированный на стимулирование и оценку познавательной активности обучаемых.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесников А. К. Дисперсионный анализ в психолого-педагогическом исследовании: проблема интерпретации / А. К. Колесников, И. П. Лебедева // Образование и наука. – 2010. – №7. – С. 29–38.
2. Лебедева, И. П. Формирующее оценивание в структуре балльно-рейтинговой системы / И. П. Лебедева, Р. Ю. Федоров // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5; URL: www.science-education.ru/119-15192.
3. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
4. Федоров, Р. Ю. Балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов вуза: актуальность и систематика литературы / Р. Ю. Федоров // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-18241>.
5. Федоров, Р. Ю. Модель формирующего оценивания в структуре балльно-рейтинговой системы и условия ее реализации в вузе / Р. Ю. Федоров // Научный журнал «Фундаментальные исследования» № 11 (часть 12). – М.: Изд-во «Академия естествознания», РАЕ, 2014. – С. 2740-2744.
6. Kolesnikov, A. K., Lebedeva I. P. Investigation of causality based on complex use of statistical methods (case study of social research) / A. K. Kolesnikov, I. P. Lebedeva // Quality & Quantity. – 2013. – V. 47 (6). – p. 3043-3050.

Материал поступил в редакцию 21.09.15.

ON THE EFFICIENCY OF DIFFERENT VARIANTS OF FORMATIVE ASSESSMENT IN THE STRUCTURE OF RATING SYSTEM

R.Yu. Fedorov, Lecturer of Department of Construction of Automotive and Armor Equipment
Faculty of Technical Support,
Perm Military Institute of Internal Troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Russia

***Abstract.** In the education practice of the higher school we can observe various usage options of the point rating system (PRS), for which scientific validity lack and insufficient realization of the developing potential of students' educational activity are characteristic. The expedient application of the formative estimation of educational activity, in which process its necessary structuring is provided, can increase the efficiency of PRS.*

***Keywords:** point rating system, task, clusters, model of the formative estimation, mathematics, experiment.*

УДК 372.879.6

СТЕП-АЭРОБИКА НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**Г.В. Хвалебо**, заведующий кафедрой физической культуры

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)», Россия

***Аннотация.** Перемены в современном образовательном пространстве требуют от учителя инновационных подходов к решению педагогических задач. В статье затронут важный момент – повышение мотивированности школьников к занятиям физической культурой путем внедрения в учебно-воспитательный процесс степ-аэробики.*

***Ключевые слова:** школьное образование, универсальные учебные действия, степ-аэробика, физическая культура.*

Введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в систему школьного образования требует поиска новых средств и методов повышения эффективности физического воспитания обучающихся. Одной из приоритетных целей школьного образования является развитие у обучающихся способности самостоятельно ставить учебную задачу, умения проектировать пути их реализации, осуществлять контроль и давать оценку своим достижениям.

Введение в учебно-воспитательный процесс степ-аэробики позволит нам решить ряд задач такого плана и повысить уровень мотивации к занятиям физической культурой. Степ-аэробика относится к видам оздоровительной гимнастики, и ее внедрение в учебно-воспитательный процесс актуально, как в свете требований новых ФГОС, так и в связи с низким уровнем здоровья подрастающего поколения. Правильная организация занятий с использованием степ-аэробики способствуют и укреплению здоровья, и развитию основных двигательных качеств, воспитанию красоты движений и формированию навыков правильной осанки, развитию координации движений. Элементы степ-аэробики основаны на известных и несложных общеразвивающих упражнениях, выполняемых под музыку, с использованием степ-платформы, что делает этот вид деятельности доступным для детей школьного возраста, а для девушек старших классов еще и более привлекательным, благодаря получаемому эффекту. Сегодня, когда интерес к урокам физической культуры еще не на достаточно высоком уровне, данному виду деятельности следует уделять больше внимания. Занятиям степ-аэробикой можно отвести третий час уроков физической культуры или давать в блоке «Гимнастики с элементами акробатики» [2].

Учитывая требования новых образовательных стандартов обучения, следует отметить, что занятия степ-аэробикой способствуют формированию универсальных учебных действий (УУД). С помощью учителя, а затем самостоятельно девушки учатся оценивать успешность своей учебной деятельности, отмечать достижения своих личных результатов для собственного физического совершенства (личностные УУД). Занятия степ-аэробикой позволяют обучающимся планировать и координировать свою двигательную деятельность в соответствии с поставленными задачами, анализировать свои действия и корректировать с учетом характера сделанных ошибок, развивают умение оценивать правильность выполнения учебной задачи и определять собственные возможности её решения (регулятивные УУД). Через несколько занятий девушки могут ориентироваться в терминах и элементах степ-аэробики, осуществлять анализ двигательных действий, находить ответы на поставленные вопросы, овладевают знаниями об особенностях индивидуального здоровья и о функциональных возможностях организма, способах профилактики перенапряжения средствами физической культуры (познавательные УУД). Работа в коллективе, в парах и индивидуально способствует формированию умения оценивать ситуацию и оперативно принимать решения, находить адекватные способы поведения и взаимодействия с партнерами во время учебной деятельности (коммуникативные УУД).

Особенности уроков с использованием степ-аэробики:

- содержание доступно для обучающихся;
- многообразие двигательных действий, что дает возможность подбирать их в зависимости от возраста и физической подготовленности занимающихся (простые шаги, хореографические компоненты, танцевальные элементы и их комбинации);
- уроки такого типа способствуют созданию зоны комфорта и повышению эмоционального фона, дают возможность работать с учащимися разного уровня физической подготовленности;
- степ-аэробика позволяет подбирать нагрузку и чередовать ее в оздоровительных целях;
- музыка помогает сгладить монотонность от однотипных многократно повторяемых движений, задает ритм и темп выполняемых упражнений;
- музыкальное сопровождение создает необходимый для эффективной работы эмоциональный фон, что в свою очередь способствует более энергичному выполнению движений, усиливая их воздействие на организм.

Стоит отметить, что базовые шаги можно давать обучающимся в качестве разминки, а стретчинговые упражнения в заключительной части и в других разделах программы («Легкой атлетике» и «Спортивных играх»), что облегчит освоение программы степ-аэробики.

Организация уроков с использованием степ-аэробики:

Применяется фронтальная форма организации обучающихся (в шеренгах, в шахматном порядке, по кругу, в одну линию).

Рекомендуется всем занимающимся иметь при себе бутылочку с водой (негазированной).

Вводная часть урока (5-7 мин), направлена на подготовку организма занимающихся к предстоящим нагрузкам в основной части. Включает обязательный инструктаж по технике безопасности при работе на ступах:

- поднимаясь на степ-платформу, использовать естественный небольшой наклон туловища вперед;
- следить, чтобы при выполнении элементов не допускалось переразгибание коленей в суставах;
- исключать прогибы в поясничном отделе позвоночника, следует сохранять правильную осанку (корпус необходимо удерживать прямо, плечи свободно опущены, а ягодичные мышцы и мышцы живота, наоборот, должны быть напряжены);
- при выполнении шагов в основной или широкой стойке – стопы должны располагаться параллельно либо находиться в свободной позиции, слегка врозь для большей устойчивости;
- новичкам следует на первых занятиях чаще зрительно контролировать сход и подъем на платформу, далее по мере освоения движений и адаптации к работе на ступах внимание следует концентрировать на технике выполнения движений с меньшим зрительным контролем;
- при подъеме на платформу, нога ставится так, чтобы стопа полностью была на платформе, при спуске с платформы, нога ставится с носка на пятку на расстоянии, примерно, одной стопы от ступа;
- не допускать схода с платформы шагом или скачком спиной к ней, тем более спрыгивать с нее;
- выполнения выпады и повороты, пятку на пол не опускать;
- работа при повторях базовых шагов с одной ноги не должна быть более 1 минуты, чтобы избежать перенапряжения опорно-двигательного аппарата;
- выполнение элементов с подъемом ноги (например, сгибание ноги вперед) должно выполняться не более 5 раз [1].

Разминку рекомендуется начинать с дыхательных упражнений на месте, в ходьбе на месте (1-4 вдох, руки через стороны вверх, 5-8 выдох, руки через стороны вниз), затем используются простые, легко выполнимые всеми учениками без ошибок шаги (открытый шаг, скрестный шаг).

В степ-аэробике основная нагрузка приходится на коленный, голеностопный суставы и на позвоночник, поэтому во вводной части необходимо уделить им особое внимание. Для этого в разминке следует использовать динамические стретчинговые упражнения.

Первую часть разминки стоит выполнять на полу, перед степом или рядом с ним. Когда организм обучающихся включится в работу, можно переходить к работе на платформе. Начинать следует с касаний ступа носком, пяткой, затем подъемы и спуски, махи, захлесты, приседания. Можно соединять шаги в связки, сложность которых зависит от подготовленности занимающихся.

При выполнении этих движений руки, на первых занятиях находятся на поясе, либо свободно по инерции, помогая выполнению движения ногами. Далее руки включаются в целенаправленную работу.

Прежде чем приступить к работе на ступе, следует объяснить и показать обучающимся правильность выполнения техники движений, постановку ноги при подъеме и спуске со ступа.

Данные шаги можно разнообразить, выполняя и из положения стоя сбоку, с конца, сверху.

Связать все шаги в единую связку.

Основная часть урока (20-25 мин) состоит из базовых движений, которые соединяются в связки. Чтобы обучающимся было легче освоить комбинацию шагов, следует обучать их отдельным методом. Осваивается первый шаг, затем второй, по мере освоения, их соединяют в связку. Далее выполняются следующие двигательные действия и так же соединяются в связку. Затем обе связки объединяются. Стоит отметить, что для начинающих следует выбирать простые базовые шаги, без поворотов и переходов через ступ. Комбинация составляет на 24, 32, или 64 счета для того, чтобы производить смену ног в начале комбинации (на первом элементе), затем в середине либо в конце (на последнем элементе). Это позволяет выполнять упражнения с двух ног без отдыха, что способствует развитию координации движений и равномерно развивает мышцы ног. При выполнении упражнений необходимо учитывать его инерционную направленность. При выполнении ряда шагов ученику удобно уходить вправо, а не влево. Поэтому связки необходимо соединять, так, чтобы двигательные действия были максимально удобными для выполнения в нужном направлении. Шаги на платформе можно выполнять по диагонали из угла в угол, в продольном и поперечном направлении.

Руки на первых занятиях могут быть на поясе, либо свободно, как удобно занимающимся. Постепенно руки включаются в работу, что дает возможность одновременно воспитывать и силовую выносливость мышц верхних конечностей. Упражнения для рук подбираются таким образом, чтобы они гармонизировали с движениями ног и помогали выполнять их. Тем самым, мы оказываем влияние на все основные группы мышц. При этом

сложные движения руками следует сочетать с простыми элементами, что обеспечит быстрое их освоение.

В основную часть включают базовые шаги, махи, захлесты, выпады, приседания, танцевальные элементы. На следующем этапе можно включать подскоки, прыжки, повороты и переходы через степ.

Степ-платформа может располагаться продольно или поперечно, что также разнообразит занятия.

Учителю, который решит вводить степ-аэробику в учебный процесс, проще составить простую комбинацию из базовых движений (так называемую основу) и затем разрабатывать различные варианты, направленные на усложнение полученной комбинации. При этом он должен обязательно учитывать, что каждое движение должно иметь смысл, поэтому, давая нагрузку на определенные группы мышц или развивая определенные физические качества, следует помнить, что в комбинации не должно быть лишних движений, сделанных лишь для заполнения музыкальной фразы между движениями [1].

Во второй половине основной части, снижая интенсивность, плавно переходим к **силовой работе (10-15 мин)**. Эта часть урока может быть направлена на обще-силовую подготовку, или с упором на отдельные части тела. В силовой части также задействована степ-платформа. Упражнения для мышц спины выполняются в положении лежа на животе на платформе, для мышц брюшного пресса – лежа на спине на степе, ноги согнуты в коленных и тазобедренных суставах, либо лежа на спине на полу с опорой пятками о степ. Для косых мышц живота можно использовать исходное положение, лежа на боку, положив верхнюю согнутую ногу на платформу. Упражнения подбираются в зависимости от задач урока.

Музыкальное сопровождение не должно быть слишком быстрым. Во вводной и заключительной части рекомендуется музыка с количеством тактов в минуту не превышающих 120. В основной – 125-130 уд./мин.

Заключительная часть (5 мин) включает стретчинговые упражнения.

Степ-платформа может использоваться, как опора при выполнении упражнений на растягивание в различных положениях (стоя, лежа или сидя на платформе)

При занятиях степ-аэробикой один и тот же элемент или движение повторяются неоднократно, что может служить увеличению нагрузки, но чрезмерно большое количество повторений может привести к утомлению мышц, которые участвовали в данных движениях, что, в свою очередь, может привести к травмам.

Для повышения интенсивности занятия можно так же использовать:

- различные прыжковые элементы (в основной части), выпады;
- различные элементы хореографии;
- использование сложных движений руками;
- различные повороты на 90°, 180°, 360°, переходы через платформу;
- изменение высоты платформы, к примеру, увеличение высоты на 5 см повышает интенсивность на 12% – это является наиболее эффективным методом увеличения нагрузки, однако он должен учитывать уровень физической подготовленности занимающихся и их вес.

В степ-аэробике можно выделить два типа программ: на выносливость, где соотношение составляет 30 % разминка и 70 % работа на выносливость и комплексного типа – 20 % разминка, 30 % силовая тренировка и 40 % тренировка выносливости.

Помимо целенаправленных занятий степ-аэробикой, ее отдельные элементы могут использоваться в круговой тренировке на одной или нескольких станциях.

Тот факт, что степ-аэробика является одним из видов соревновательной формы в фитнес-аэробике, повышает ее рейтинг и делает ее более привлекательной для детей и подростков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лисицкая, Т. С. Аэробика. Частные методики. Т. II. / Т. С. Лисицкая, Л. В. Сиднева. – М.: ФАР, 2002. – 211 с.
2. Хвалебо, Г. В. Использование оздоровительных видов гимнастики на уроках физической культуры / Г. В. Хвалебо, В. В. Кураева, С. А. Смирнов // Інноваційні технології в системі підвищення кваліфікації фахівців фізичного виховання і спорту: тези доповідей I Міжнародної науково-методичної конференції. – Суми: Сумський державний університет, 2014. – С. 42–45.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

STEP-AEROBICS AT PHYSICAL TRAINING LESSONS

G.V. Khvalebo, Head of Department of Physical Training

Anton Chekhov Taganrog State Institute, Branch of Rostov State University of Economics. Russia

Abstract. *Changes in the modern educational space demand innovative approaches to solution of pedagogical tasks from teachers. In the given article an important issue is considered – increase of motivation of pupils to physical training implementing step-aerobics in teaching and educational process.*

Keywords: *school education, universal educational actions, step aerobics, physical training.*

УДК 152.36

ПСИХОКОРРЕКЦИОННЫЕ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА С АГРЕССИВНЫМ РЕБЁНКОМ

Ф.Ф. Расулова, старший научный сотрудник-соискатель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Узбекистан

***Аннотация.** Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. В этой статье идет речь о направлениях коррекционной работы, проводимой с агрессивными детьми, указан коррекционный метод и техника, показывающие отношение к негативным ситуациям.*

***Ключевые слова:** агрессия, коррекция, эмоция, гнев, самоуправление, тренинг, метод, игры.*

Агрессивные дети – это та категория детей, которая наиболее осуждается и отвергается взрослыми. Непонимание и незнание причин агрессивного поведения приводит к тому, что агрессивные дети вызывают у взрослых открытую неприязнь и неприятие в целом.

Взаимодействие со взрослым, готовым понять и принять его, дает агрессивному ребенку бесценный опыт (возможно, первый в его жизни), что взрослые бывают разные, а мир не только плох, что может положительно сказаться на базовом доверии ребенка к людям и миру в целом.

При работе с агрессивным ребенком психологу важно с уважением относиться к его внутренним проблемам. Агрессивным детям необходимо положительное внимание со стороны взрослого к своему внутреннему миру, в котором накопилось слишком много разрушительных эмоций и с которыми самостоятельно они не в состоянии справиться. За агрессивным поведением, как правило, прячется боль, разочарование, отверженность. Агрессия – это реакция на «неудовлетворение базисных психологических потребностей в любви, уважении, принятии и нужности другому человеку» (Гиппенрейтер, 1997).

Без положительного внимания и принятия личности ребенка со стороны психолога вся коррекционная работа будет обречена на неудачу, так как ребенок, скорее всего, потеряет доверие к психологу и будет сопротивляться дальнейшей работе.

В то же время во время работы с агрессивным ребенком психолог не должен играть роль «доброй тети» или «добротного дяди», поскольку помимо сочувствия этим детям необходима конструктивная, действенная помощь в отреагировании травмирующих ситуаций, а также приобретении навыков саморегуляции и контроля.

Психологу также важно при работе с агрессивными детьми занять безоценочную позицию: не делать оценочных замечаний типа «нехорошо так говорить», «нельзя так себя вести», «как ты можешь так поступать» и т.п., поскольку подобные замечания не способствуют установлению контакта с ребенком.

В целях проведения успешной коррекции можно выделить следующие принципы, на которых строится взаимодействие психолога с ребенком в ходе совместной работы:

- ▶ контакт с ребенком;
- ▶ уважительное отношение к личности ребенка;
- ▶ положительное внимание к внутреннему миру ребенка;
- ▶ безоценочное восприятие личности ребенка, принятие его в целом;
- ▶ сотрудничество с ребенком – оказание конструктивной помощи в отреагировании проблемных ситуаций и наработки навыков саморегуляции и контроля.

Агрессивные дети в силу своих характерологических особенностей обладают достаточно ограниченным набором поведенческих реакций на проблемную ситуацию. Как правило, в проблемной ситуации они придерживаются силовых моделей поведения, которые, с их точки зрения, носят оборонительный характер.

Цели и задачи данного коррекционного направления работы с агрессивными детьми – это научить ребенка видеть различные способы поведения в проблемной ситуации, а также помочь ребенку сформировать навыки конструктивного поведения, тем самым расширить спектр его поведенческих реакций в проблемной ситуации и минимизировать (в идеальном варианте – снять) деструктивные элементы в поведении.

Ниже даются упражнения, которые можно использовать в данной коррекционной работе.

Причины агрессии детей и методы их коррекции

Причина	Методы коррекции
1. Недостаток двигательной активности, недостаток физической нагрузки	<ul style="list-style-type: none"> • подвижные игры • спортивные эстафеты • «минутки радости» между занятиями
2. Дефицит родительского внимания, неудовлетворенная потребность в родительской любви и принятии	<ul style="list-style-type: none"> • беседа с родителями • направление к психологу • наблюдение за поведением ребенка • совместное включение в сюжетно – ролевые игры • налаживание эмоционального контакта с ребенком
3. Повышенная тревожность (комплекс несоответствия)	-//-
4. Усвоение эталонов агрессивного поведения в семье	<ul style="list-style-type: none"> • беседа с родителями • направление к психологу
5. Косвенно стимулируемая агрессия (СМИ, игрушки)	<ul style="list-style-type: none"> • препятствовать появлению в группе таких игрушек или направлять их агрессивный потенциал в положительное русло • проигрывать и оговаривать сюжеты положительных мультфильмов и сказок <ul style="list-style-type: none"> • аретопсихотерапия • ненавязчивое разъяснение поступков действующих лиц • давать способы и образцы миролюбивых способов общения <ul style="list-style-type: none"> • обсуждать книги, предусмотренные программой • перевод драк в конструктивное русло: игры в пиратов, похитителей сокровищ
6. Низкий уровень развития игровых и коммуникативных навыков	<ul style="list-style-type: none"> • подвижные, сюжетно-ролевые игры, игры на понимание эмоционального состояния • психогимнастика, игры на мимическое и пантомимическое самовыражение <ul style="list-style-type: none"> • обучение приемам саморасслабления • разработка программ обучения коммуникативным навыкам

Количество занятий с агрессивными детьми должно быть не менее 1–2 раз в неделю. Продолжительность занятий с детьми старшего дошкольного возраста – не более 40 минут, младшего школьного возраста – не более 60 минут. Коррекционные занятия с подростками могут проводиться в течение 1–1,5 часов.

Как и во что играть с агрессивным ребенком?

- работа с гневом;
- обучение самоконтролю;
- работа с чувствами;
- конструктивные навыки общения.

Сразу отметим, что агрессивность как свойство личности ребенка или взрослого следует отличать от «доброкачественной» агрессии, возникающей в ситуации опасности и исчезающей, когда человеку ничто не угрожает. Такая ситуативная агрессия имеет совершенно нормальный защитный характер, и вряд ли стоит корректировать ее в поведении ребенка. В этом случае имеет смысл просто научить его адекватным и принятым в обществе способам проявления агрессивных чувств. Говоря же об истинной («злокачественной») агрессивности, мы имеем в виду устойчивые свойства личности, которые выражаются в повышенной готовности к агрессии. Внешние проявления агрессивности могут несколько различаться в разные возрастные периоды.

Так, у дошкольников и младших школьников критериями агрессивности являются такие характеристики:

- часто теряют контроль над собой;
- часто спорят и ссорятся с окружающими;
- отказываются выполнять просьбы взрослых;
- могут намеренно вызывать у других чувство злости и раздражения;
- склонны винить других в своих ошибках и неудачах (могут вымещать свой гнев и на неодушевленных вещах);
- часто испытывают чувства злости, гнева и зависти;
- не способны забыть об обиде, не отплатив;
- мнительны и раздражительны.

У детей среднего школьного возраста и подростков агрессивность может проявляться следующим образом:

- часто угрожают другим людям (словами, жестами, взглядом);
- периодически выступают инициаторами драк (могут использовать ранящие предметы);
- не испытывают сострадания, проявляют жестокость к людям и животным, намеренно могут сделать им больно (словом или физически);
- неразборчивы в средствах достижения своих целей (например, могут применять в качестве мести

воровство, порчу личных вещей обидчика и т.п.);

- не считаются с мнением родителей, их запретами и ограничениями (вплоть до побега из дома);
- имеют трудности в отношениях с учителями, открыто конфликтуют или прогуливают уроки.

Если для ребенка характерны хотя бы половина из описанных проявлений агрессивности, соответствующих его возрасту, причем проявляются они не менее чем в течение полугода, то значит, ребенок действительно обладает агрессивностью уже как качеством личности. В данной ситуации родителям не стоит отчаиваться или пытаться все свои силы приложить к тому, чтобы защитить окружающих от своего сына или дочери. Думаящему и педагогически грамотному родителю лучше потратить время и силы на анализ сложившейся ситуации и поиск путей помощи самому ребенку.

Перейдем к анализу причин детской агрессивности. У данного свойства могут быть три основных источника.

Во-первых, семья, в которой растет ребенок, может сама демонстрировать агрессивное поведение (если не физическое, то на словах) и закреплять подобные проявления у ребенка. Некоторые родители склонны к двойным стандартам. На словах они однозначно плохо относятся к проявлениям агрессии у детей, выражают желание воспитать ребенка добрым и бесконфликтным. Но в то же время они не в силах скрыть свое восхищение, наблюдая за тем, как их ребенок умеет решать проблемы со сверстниками, бесстрашно вступая в драки или применяя более тонкие методы принуждения. Нужно ли говорить, что дети при выборе модели поведения ориентируются, вовсе не на то, что говорят их родители, а на то, что те думают, что чувствуют и как сами себя ведут.

Во-вторых, агрессивному поведению дети могут учиться и в процессе общения со сверстниками. В дошкольном возрасте критерий силы является весьма значимым для большинства детей, мальчики особенно стремятся к обладанию этим качеством, так как детское сообщество никак нельзя назвать демократичным. Следовательно, кто самый сильный, тому все можно – принцип, который часто можно увидеть в действии, наблюдая за общением ребят в детском саду. Если родители считают своего ребенка агрессивным, следует подумать, насколько «бойцовый» класс или группу он посещает. Как там принято решать конфликты? Если «борьба за выживание» характерна для всего детского коллектива, то стоит позаботиться о том, чтобы подыскать ребенку еще какое-либо детское общество, где была бы другая атмосфера. Это может быть кружок по интересам, детский лагерь или круг детей друзей родителей. Главное, чтобы ребенок получил качественно другой опыт общения (без необходимости агрессии).

В-третьих, обучающей агрессивности моделью могут быть не только реальные люди, но и персонажи, являющиеся продуктами творчества. Уже не вызывает сомнений, что сцены агрессии и насилия на экранах телевизоров, мониторов и страницах книг способствуют повышению агрессивности у маленьких зрителей, делая их готовыми в любой момент воспользоваться деструктивными, жесткими, но очень эффективными способами решения конфликтов. Так что не будет лишним обратить внимание на то, что смотрит, читает и во что играет ребенок.

Теперь, когда мы рассмотрели внешние подкрепления агрессивности, можно перейти к ее внутренним причинам.

Здесь главной является очень простая мысль: человек, у которого все хорошо, не ведет себя агрессивно. То есть агрессивность – это внешнее проявление, прежде всего внутреннего дискомфорта. Как правило, агрессивным детям свойственна высокая тревожность, ощущение отверженности себя, несправедливости окружающего мира и неадекватная самооценка (чаще всего заниженная). Бурные протестные и злобные реакции маленького «агрессора» являются его способом привлечения внимания окружающих к своим проблемам, невозможности справиться с ними в одиночку.

Так что первое, что требуется от родителей, как от взрослых людей, пытающихся помочь агрессивному ребенку, это искренняя симпатия, принятие его как личности, интерес к его внутреннему миру, понимание чувств и мотивов поведения. Следует акцентировать внимание на достоинствах ребенка и его успехах в преодолении трудностей (как внешних, так и внутренних), учить его тому же. Словом, необходимо сделать все возможное, чтобы вернуть мальчику или девочке самоуважение и позитивную самооценку. Если обычного взаимодействия для этой цели окажется недостаточно, можно использовать специальные игры, описанные в статье «Во что играть с тревожными детьми».

Во-вторых, необходимо вести специальную терпеливую и систематическую работу в четырех направлениях:

- работать с гневом – обучать ребенка общепринятым и неопасным для окружающих способам выражения своего гнева;
- обучать самоконтролю – вырабатывать у ребенка навыки владения собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева или тревожность;
- работать с чувствами – учить осознавать собственные эмоции и эмоции других людей, формировать способность к сопереживанию, сочувствию, доверию окружающим;
- прививать конструктивные навыки общения – обучать адекватным поведенческим реакциям в проблемной ситуации, способам выхода из конфликта.

Реализовать эти коррекционные направления помогут игры и игровые приемы, описанные ниже.

Работа с гневом

В нашем обществе принято считать, что воспитанный человек не должен проявлять свой гнев. Однако

если мы каждый раз сдерживаем эту эмоцию и не даем ей выхода, ни в какой форме, то мы превращаемся в «копилку гнева», а это уже сродни бомбе замедленного действия. Когда «копилка» будет полна, то «излишки» гнева выльются либо на случайно подвернувшегося под руку человека, либо истерикой и слезами, либо начнут «откладываться» в самом человеке, приводя к различным проблемам со здоровьем.

От гнева необходимо освобождаться. Конечно, это не значит, что каждый раз нужно «идти в рукопашную». Это можно сделать и менее разрушительными способами, описанными ниже. Кстати, они будут полезны не только детям, но и взрослым. Так что можно осваивать их вместе с ребенком и применять по мере необходимости в своей жизни, тем самым показывая пример своему сыну или дочери.

«Мешочек криков»

Как известно, детям очень непросто справляться со своими отрицательными чувствами, ведь те так и стремятся прорваться наружу в форме криков и визгом. Конечно, это не вызывает одобрения у взрослых. Однако если эмоции очень сильны, то неправильно сразу требовать от детей спокойного анализа и поиска конструктивных решений. Сначала нужно дать им возможность немного успокоиться, выплеснуть негатив приемлемым способом.

Так, если ребенок возмущен, взволнован, разозлен, словом, просто не в состоянии говорить спокойно, предложите ему воспользоваться «мешочком криков». Следует договориться с ребенком, что пока у него в руках этот мешочек, то он может кричать и визжать в него столько, сколько ему необходимо. Но когда он опустит волшебный мешочек, то будет разговаривать с окружающими спокойным голосом, обсуждая произошедшее.

Примечание. Так называемый «мешочек криков» можно изготовить из любого тканевого мешочка, желательнее пришить к нему завязочки, чтобы иметь возможность «закрыть» все «кричалки» на время спокойного разговора. Получившийся мешочек должен храниться в определенном месте и не использоваться с другими целями. Если под рукой не оказалось мешочка, то можно его переделать в «баночку криков» или даже «кастрюлю криков», желательнее с крышкой. Однако использовать их позднее для мирных целей, например, для приготовления еды, будет крайне нежелательно.

«Листок гнева»

На сегодняшний день часто можно встретить печатные варианты такого листа, на котором изображено какое-нибудь чудовище в приступе гнева или вообще-то доброе существо, типа утки, которая пытается в гневе молотком разбить компьютер. Зрительный образ гнева сопровождается такой инструкцией по применению: «В случае припадка ярости скомкать и швырнуть в угол!»

Однако это способ поведения скорее взрослых, детям же просто один раз швырнуть скомканную бумагу в угол обычно недостаточно. Поэтому им стоит предложить разные способы выражения своих негативных эмоций: можно комкать, рвать, кусать, топтать, пинать листок гнева до тех пор, пока ребенок не почувствует, что это чувство уменьшилось и теперь он легко с ним справится. После этого следует попросить мальчика или девочку окончательно справиться со своим гневом, собрав все кусочки «гневного листа» и выбросив их в мусорное ведро. Как правило, в процессе работы дети перестают злиться, и эта игра начинает их веселить, так что заканчивают ее обычно в хорошем настроении.

Примечание. «Листок гнева» можно изготовить самим. Если это будет делать сам ребенок, то получится даже двойная проработка его эмоционального состояния. Итак, можно предложить ребенку представить, как выглядит его гнев: какой он формы, размера, на что или на кого похож. Теперь пусть ребенок изобразит получившийся образ на бумаге (с маленькими детьми нужно сразу переходить к рисованию, так как им еще сложно изобразить образ словами, что может вызвать дополнительное раздражение). Далее для расправы с гневом (как описывалось выше) все способы хороши.



Рисунок 1. «Лист гнева»

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Авдулова Т. П. Агрессивный подросток: книга для родителей / Т. П. Авдулова. – М : Академия, 2008. – 128 с.
2. Бютнер, К. Жить с агрессивными детьми / К. Бютнер. – М., 1991.
3. Нишонова, З. Т. Диагностика и психокоррекция детей с агрессивным поведением / З. Т. Нишонова, Н. А. Аскарова, Ф. Ф. Расулова. – Ташкент, 2011.
4. Паренс, Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М., 1997.
5. Смирнова, Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т. П. Смирнова. – Ростов н/Д : «Феникс», 2004

Материал поступил в редакцию 07.09.15.

PSYCHOCORRECTIVE WORK OF PSYCHOLOGIST WITH AN AGGRESSIVE CHILD

F.F. Rasulova, Senior Researcher-Degree Seeking Applicant
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Uzbekistan

***Abstract.** The increased aggression of children is one of the most burning issues not only for teachers and psychologists, but also for society in general. This article deals with the directions of the correctional work, which is carried out with aggressive children, the correctional method and technique showing the relation to negative situations are specified.*

***Keywords:** aggression, correction, emotion, anger, self-control, training, method, games.*

UDC 373. 015. 3

PSYCHOVEGETATIVE CHARACTERISTICS OF ATTENTION DEFICIT WITH HYPERACTIVITY DISORDER

E.V. Semakova, Candidate of Medicine, Associate Professor of Psychology
State University of Smolensk, Russia

Abstract. *The article presents psychophysiological characteristics of primary school children with attention deficit with hyperactivity disorder; widely presents the data of psychophysiological research with regard to clinical and instrumental results of the study; describes the characteristics of the vegetative status: explicit orientation of the parasympathetic autonomic tone and autonomic provision and asimpatikotonia activation under the influence of factors external and internal environment. The obtained results are very important for building multidisciplinary understanding of the psychophysiology of the adaptation process of a pupil and the organization of the educational environment.*

Keywords: *attention deficit with hyperactivity disorder, psychophysiological characteristics, adaptive systems, school adaptation, vegetative status.*

Introduction. Adaptation of children to school is a fairly lengthy process associated with the significant tension of all systems of the body (the main regulatory systems: neural, autonomic, etc.). The child's body adapts to changes, new factors of influence at different levels, mobilizing a system of adaptive reactions, the efficiency of which depends on their quality. In the changed situation of development (when a child went to school) acting on him factors can be considered as stressors. Not any requirement environment causes stress, and only that which is assessed as threatening, disturbs the adaptation, control, blocks self-actualization. Hence, the importance of the subjective perception of a stressful situation provides psycho-physiological and emotional-personal resources of the child and his stress resistance [1, 5].

Stress triggers functional reorganization of the Central nervous system (CNS), primarily the hypothalamus, the reticular formation of the brain stem and nonspecific structures of the fronto-basal and temporo-mediobasal parts of the brain, i.e. various parts of the limbic system, responsible for the reciprocal functioning of the autonomic and mental spheres [1, 3].

Knowledge of the characteristics of the adaptation process of the child is the key to competent diagnosis of problems of school adaptation and provides instruments for the implementation of a number of events on preventative measures. In connection with the mentioned above, we realized a research, **the purpose of** which was: the study of psychophysiological characteristic of adaptation of a pupil with attention deficit with hyperactivity disorder (ADHD).

The materials and methods of research. 257 children took part in the research. They were selected to two groups: children with ADHD – 127 people and children without ADHD – 130 people. These groups were comparable for sex and age. The presence ADHD was confirmed examination of the psychiatrist. The mean age was 8.6 ± 1.2 years. The main selection criterion in the group's research was the age of the child (7-10 years) and a confirmed diagnosis of ADHD. The control group included children without mental retardation.

In work, we implemented the following research methods:

1. clinical-instrumental examination – neuropsychological tests, electroencephalogram (EEG), cardiointervalogram (CIG);
2. vegetative study consisted of assessing the functional status of suprasedgmentally division of the autonomic nervous system (ANS), and included three phases: definition of autonomic tone (AT), the analysis of integrative indicators (autonomic index (AI) of Cargo and the coefficient Hildebrant), autonomic activation (AA) and autonomic provision (AP).
3. statistical processing of obtained results was performed using nonparametric tests: Wilkinson, Kolmogorov-Smirnov, χ^2 test.

The research results and their discussion. Almost all children with ADHD and their parents were presented different complaints. Part of complaints from parents was linked to the characteristics of the child's behavior, others have pointed to the presence of autonomic dysregulation, which in the group of children with ADHD are much more frequently ($\chi^2 = 30,06$, $p < 0,005$) and complaints indicating the presence of one or another dysfunction (cerebral, somatic), which are in the group of children with ADHD also meet more frequently ($\chi^2 = 37,76$, $p < 0,005$).

Clinical and instrumental examinations of children with ADHD revealed a number of specific characteristics unusual for the children in the control group.

EEG identified irritation of a hypothalamic and mesencephalic structures, functional instability of the stem structures – 80 (63 %). The median ($m = 105$) of the dominant amplitude (μV) α -rhythm was as follows: 83-120 (5 % and 95 %). The median ($m = 12$) frequency (Hz) α – rhythm in children with ADHD were: 9-13 (5 % and 95 %). The preferential lokalizacja α – rhythm in ADHD – occipital parts of the brain. The median ($m = 32,5$) dominant amplitude (μV) β – rhythm were in the range of 21-39 (5 % and 95 %). The median ($m = 32$) frequency (Hz) β – rhythm in chil-

dren with ADHD was as follows: 14-37 (5 % and 95 %). The preferential localization of the detected β – rhythm in the frontal regions of the brain.

The obtained data of instrumental investigations confirmed the involvement of the CNS and suprasegmental divisions of the ANS in the regulatory processes, which characterize the adaptation.

AT, assessed using the screening tables (A. M. Vayne) pointed to the dominance of ADHD vagotonia (parasympathetic) (eutonia – 5 (4 %), the sympathetic tone – 50 (39 %), parasympathetic – 72 (57 %)), occurring much more frequently in the study group ($\chi^2 = 58,49$, $p < 0,005$).

Integrative indicators were defined as follows:

1. AI Cerdo calculated by the formula: (blood pressure / heart rate (HR) X100). The data obtained was made the conclusion about the predominance of sympathetic, parasympathetic or eutonia;
2. The coefficient Hildebrant was calculated by the formula: (HR / respiratory rate). The values of this indicator made a conclusion about the presence or absence of the disagreement activity of these systems.

Analysis of integrative indicators: AI Cerdo and the coefficient Hildebrant has revealed certain regularities of their distribution. Changes AI Cerdo can be concluded about the prevalence of ADHD in the functioning of the parasympathetic ANS the orientation at rest and after load – in 84 (66 %) and 71 (56 %), consequently. Changes in the coefficient Hildebrant indicate the presence of the disagreement in the functioning of the CCC and DC in 119 (94 %) and 91 (72 %) children at rest and under load (consequently).

The AP study conducted by the CIG alone, on the 1st and 5th minutes clino-orthostatic tests (COT) and calculate the index voltage R.M. Baevsky, the value of which is made a conclusion about hypersympathicotonic, symptomless or normal reactivity.

Autonomic reactivity in ADHD was more often characterized by depletion of the adaptation mechanisms and was symptomless in 60 (47 %) cases, hypersympathicotonic reactivity was detected in 37 (29 %), normal – in 31 (24 %).

Autonomic provision to estimate used COT. The study has identified 6 variants COT: normal, hypersympathicotonic, hyperdiastolic, asympaticotonic, sympaticoastenic and astenosympatic. Among the violations of AP in children with ADHD was dominated by the depletion of the sympaticoadrenal system (hyperdiastolic and asympaticotonic types of COT) – 78 (61 %).

The findings suggest that in children with ADHD in the vegetative sphere is registered explicitly parasympathetic line of AT and AP and asympaticotonic activation under the influence of factors external and internal environment. This feature of autonomic regulation is considered by us as the intention to compensation, which often leads to disadaptation under the influence of stressors [2, 4].

Conclusion. Thus, we can conclude that children with ADHD need special attitude. In this regard, the use in the educational environment of strictly practical sound system of preventive, corrective and rehabilitation measures should be based on solid knowledge of the essence of the disease, peculiarities of psychophysiology of adaptation process and their comorbid involvement.

REFERENCES

1. Apchel, V. Ya. Stress and stress-man / V. Apchel, V. N. Tsygan. – Saint Petersburg : Military medical Academy, 1999. – 86 p.
2. Kovalev, V. V. Psychiatry of children age / V. V. Kovalev. – Moscow : Medicine, 1995. – 559 p.
3. Kriganovskii, G. N. General pathophysiology of the nervous system / G. N. Kriganovskii. – Moscow : Medicine, 1997. – 351 p.
4. Semakova, E. V. Characteristic psychosomatic response in case of attention deficit disorder with hyperactivity / E. V. Semakova, I. Yu. Mashkova // Bulletin of the Bryansk state University. – Bryansk : RIO BGU, 2014. – № 1 (part 7). – P. 252–257.
5. Semakova, E. V. Psychological support for successful school adaptation of children with attention deficit disorder with hyperactivity at individual and family levels / E. V. Semakova // Journal of Fundamental research. – Moscow, 2014. – № 11 (part 11). – P. 2529–2532.

Материал поступил в редакцию 29.09.15.

ПСИХОВЕГЕТАТИВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИНДРОМА ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ

Е.В. Семакова, кандидат медицинских наук, доцент психологии
Смоленский государственный университет, Россия

Аннотация. В статье представлена психофизиологическая характеристика младших школьников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Широко представлены данные психофизиологического исследования с учетом клинко-инструментальных результатов исследования. Раскрываются особенности вегетативного статуса: явная парасимпатическая направленность вегетативного тонуса и вегетативного обеспечения деятельности и асимпатикотоническая активация при воздействии факторов внешней и внутренней среды. Полученные результаты очень важны для формирования междисциплинарного понимания психофизиологии адаптационного процесса школьника и организации образовательной среды.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, психофизиологическая характеристика, адаптационные системы, школьная адаптация, вегетативный статус.

УДК 37.013.21; 37.032.2

ФИЛОСОФИЯ, ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВОЛИ: ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД

В.И. Стрелков¹, А.В. Сафошин², С.Ю. Баранкин³

¹ доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии труда и служебной деятельности,

² кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физической культуры и спорта

³ кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

¹ Российский государственный социальный университет (Москва),

² Московский педагогический государственный университет,

³ Московский государственный гуманитарный университет имени М.А. Шолохова, Россия

***Аннотация.** Воля – один из наименее исследованных психологических феноменов. В теоретическом плане воля рассматривается как синтез двух глобальных сущностей – времени и пространства, которые открывают путь свободе воли и свободе выбора, мотивации и произвольному поведению, контролю и регуляции. Воля есть врожденное свойство личности, которая проходит через трансформации физического, исторического и психологического времени. В конечном итоге воля распадается на волевые качества, в которых устанавливается диалектическое единство времени и пространства.*

***Ключевые слова:** время и пространство, волюнтаризм, свобода воли, свобода выбора, мотивация, произвольное поведение, произвольное действие, волевой контроль, волевая регуляция, воля.*

С времен Аристотеля проблема воли периодически будоражит умы ученых, объявляясь то всеобщим принципом организации мира, то результатом общественно-исторической практики [4; 8]. Авторы настоящей статьи также оказались вовлеченными в водоворот событий вокруг воли, однако их путь оказался еще более извилистым, чем у прямых исследователей феномена. Руководствуясь интересом к образованию, мы обнаружили странное обстоятельство, касающееся его судьбы, которая распорядилась таким образом, что за XXVI-вековой период своего существования оно так и не обрело собственной науки [2; 10]. И это удивительно, учитывая, что образование представляет собой всеобъемлющий, мирового значения социальный институт. Более того, постепенно становилось понятно, что проблемы образования вплотную примыкают к воле, если не сказать – идентичны ей. Нам представляется, что и в одном, и в другом случае доминирует гендерное начало, которое упускается исследователями. Попробуем доказать заявленное.

В наших предыдущих публикациях [2; 10], анализируя образование, мы установили, что оно прошло в развитии семь крупных стадий: воспитание, преподавание, педагогика, психология, дидактика, инновация, коучинг. Оказалось, что указанные стадии подчиняются определенным методологическим принципам, согласованных с категориями, а в целом могут быть описаны как четыре уровня анализа: философский, общенаучный, конкретно-научный, методический. Интересно, что эти известные истины в действительности психологией игнорируются, имея чисто формальный характер при обсуждении ее теории [6]. Но и здесь наблюдается рассогласование в количестве используемых принципов и категорий: в указанном источнике принципы сводятся к детерминизму, системности и развитию, тогда как категории поделены на две подгруппы: базисные – образа, действия, мотива, отношения, переживания; метапсихологические – личности, деятельности, общения. При этом принципы помещены в конец учебного пособия. Таким образом, изначально нарушаются требования к философскому уровню анализа, когда бы принципы как более общие понятия привлекали бы категории, их подкрепляющие и поддерживающие.

Дело в том, что «**принцип**» определяется как основополагающая истина, закон, положение или движущая сила, лежащая (лежащий) в основе других истин, законов, положений или движущих сил. В кратком виде отдельные принципы формулируются следующим образом (цит. по [3]):

Детерминизм – устанавливает отношения причины и следствия;

Отражение – устанавливает отношения материального и идеального;

Историзм – устанавливает отношения мотива и цели;

Диалектика – устанавливает отношения противоречия и согласия;

Развитие – устанавливает отношения прогресса и регресса.

Системность – устанавливает отношения власти и подчинения;

Деятельности- устанавливает отношения достижений и неудач.

В свою очередь, **категории** – (от греч. *katēgoria* — высказывание; признак) – наиболее общие, фундаментальные понятия, являющиеся формами и устойчивыми организующими принципами мышления, представляют собой следующее (цит. по [3]):

Образ – внутренняя картина происходящего.

Действие – целесообразное движение.

Мотив – внутреннее побуждение к активности.

Отношение – двусторонняя связь взаимодействующих субъектов.

Переживание – пристрастное отношение к действительности.

Личность – человек в системе социальных ценностей.

Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или эмоционально-оценочного характера.

Далее необходимо иметь в виду, что принципы обладают глобальностью действия, тогда как категории ограничивают их влияние локальностью своих возможностей. Теперь можно перейти на общенаучный уровень анализа, положив попарно в основу указанные принципы и категории (рис. 1). При этом внешне наблюдаемые закономерности становления образования трансформируются во внутренние закономерности становления, формирования и развития воли.

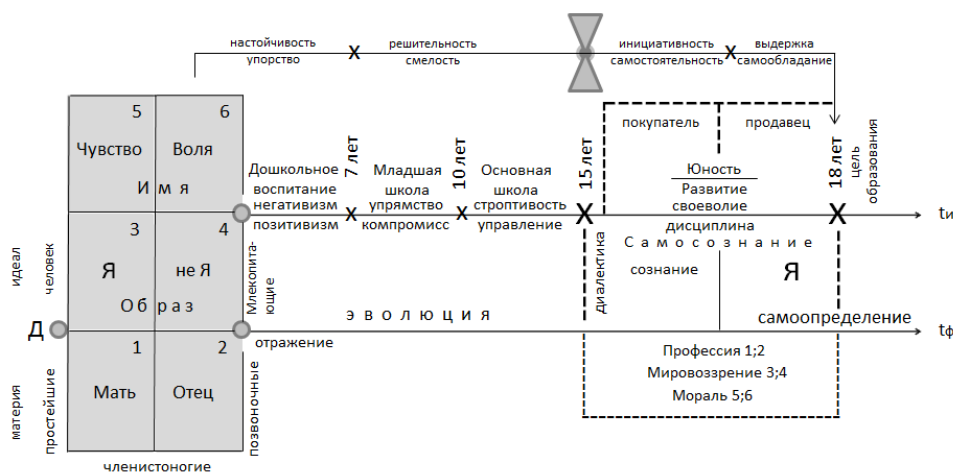


Рис. 1. Принципиальная схема становления, формирования и развития воли

Метафорически мы назвали настоящую схему «три лика времени», имея в виду, что традиционно принимаемое в расчет трехмерное пространство обычно наделяется одним измерением времени, что противоречит равновесному состоянию бытия. Мы утверждаем, что время должно иметь равноценную пространству сущность, состоящую по своему содержанию из трех видов, с учетом субъективности собственного существования. Это означает, что время искусственно вводится в повседневный обиход в связи с появлением особого носителя – живых объектов, внутри которых оно существует в неразрывном единстве с трехмерным пространством.

Все начинается с включения принципа детерминизма (на рисунке 1 обозначен буквой «Д»), который свидетельствует, что появился родовой носитель времени-пространства – зародыш, эмбрион, а также и заключенная в нем воля. В данном случае мы исходим из того, что мужская половая клетка несет в себе информацию о пространственных характеристиках мира, тогда как женская – о временных. В совокупности они и дают нам волю как единство предстоящего пространственно-временного континуума. Детерминизм как глобальный принцип включает механизмы эволюции, внутри которой действует спонтанная воля, распространяющая свое влияние по оси физического времени ($t_{\text{физ.}}$). Однако ее действие не бесконечно и ограничено категорией образа, который формируется как материальное явление в латентном, скрытом для внешнего наблюдателя состоянии. Для человека – это период беременности.

Вообще говоря, истоки воли, точно так же, как и образования, явились подлинной загадкой для науки. И если образование можно еще было игнорировать, то мимо зарождения человека пройти было нельзя. Этот удивительный момент синтеза пространства и времени Артур Шопенгауэр назвал миром как волей и представлением [13]. По-видимому, не случайно его гениальное произведение до сих пор оказалось недооцененным научным миром и в одном из источников по волевой активности свелось к нескольким строкам упоминания [4]. Как правило, произведение А. Шопенгауэра ассоциируют с волонтаризмом, свободой воли и свободой выбора [4; 5; 8]. И все обусловлено тем, что отчет ведется не с момента зарождения, а с момента рождения, когда образ уже сложился и предстал в триместре беременности в виде животных – простейших, членистоногих и позвоночных. Все они до сих пор живут самостоятельно в водной среде, а в человеке воспроизводятся как этапы эволюции периода беременности.

Эрнст Геккель попытался, говоря современным языком, переформатировать достижения эволюции в биогенетический закон, или рекапитуляции, но допустил просчет, распространив закономерности филогенеза на онтогенез, который, однако, согласно свободе выбора, протекает уже в иной плоскости, выше оси физического времени, в идеальном плане. В данном случае срабатывает принцип отражения и сопутствующая ему категория действия.

На наш взгляд, отражение рассматривается в классической философии упрощенно как познание объекта возможностями субъекта, однако последнему еще только предстоит сложиться в онтогенезе, поэтому в действительности все получается с точностью до наоборот: конгруэнтное воспроизведение материального в идеальном, т.е. субъекта в объекте. Можно говорить о проекции материального на идеальное, которое формируется

поэтапно, произведя сначала на белый свет ребенка в качестве млекопитающего. Затем – наделение этого существа от родителей «именем собственным», что в отличие клички животного отлучает новорожденного от животного мира. Наконец, обретение торжественного всеобщего звания – «человек» – посредством включения новорожденного в социальную среду. Сформировавшаяся зона идеального, в которой присутствует и животное начало, и собственно человеческое, позволяет поделить ее на «Я» и «не-Я». В совокупности они долгое время будут, как и плод периода беременности, «вынашиваться» внутри сложившейся структуры индивида. Пока же в точке объективации воли ее пространственная составляющая предстает как раздвоенное идеальное – Я и не-Я. Складывается структура индивида из трех родственных элементов и одного чужеродного (рис. 1).

Как трактует классика, отражение можно рассматривать как отображение оригинала с помощью образа, но в случае с волей образ парадоксально предшествует оригиналу. Отсюда, собственно, и возникает ситуация мира как воли и представления (А. Шопенгауэр) – детерминизма и образа. Принцип отражения в сочетании с категорией действия только повторяет достижения первой пары, причем глобальности идеального, рискующего достичь гигантских размеров, противостоят локальные действия «художников» – матери и отца, первый из которых несет ответственность всего за одно действие – вскармливание, второй – уже за триаду – прямохождение, различение неопасных предметов от опасных, распознавание своих и чужих. Отсюда созревает ситуация выхода за пределы индивидуальной квадратуры в область истории субъекта, что может быть обозначено как первичная профессиональная децентрация освобождения от психологических защит [3].

Необходимость в децентрации возникает в связи с возникновением проблем, которые обнаруживают себя на рубеже трехлетнего возраста, в связи с кризисным переходом от состояния индивида к состоянию субъекта, и которые описываются так называемой квадратурой трехлетки: негативизм, упрямство, строптивость и своеволие [2; 10]. По определению они представляют собой следующее:

Негативизм – отказ от каких-либо предложений со стороны.

Упрямство – отказ от исполнения установленных норм правил.

Строптивость – совершение немотивированных поступков.

Своеволие – несогласованность действий с окружающими.

Децентрация пробивает брешь в структуре индивида, причем это происходит в месте «слабого звена», а именно не-Я, которое как чужеродный элемент изгоняется из «индивидуального яйца», обеспечивая знаменитое «Я – сам». Классическая психология склонна приписывать пробудившееся Я самому субъекту, в действительности же это есть отчужденное от индивида не-Я, которое трехлетний ребенок узнает в зеркале как физическое Я, или образ Я. Все свидетельствует о том, что в воле произошли определенные метаморфозы, которые актуализируют значение одной из ее сторон, а именно характеристик пространства. Отныне до окончания юношеского возраста они и будут «править бал». На ведущие позиции выдвигается принцип историзма (ось t и на рис. 1) и сопровождающая его категория мотива.

Этот момент и ввел в заблуждение абсолютное большинство исследователей, которые так или иначе связывают мотивацию с появлением воли [4; 5; 8; 14]. В то же время остается необъясненной квадратура трехлетки, которая имеет самое непосредственное отношение к происходящим событиям. История ребенка, подростка, молодого человека как раз и укладывается в четыре этапа, где доминантой последовательно выступают негативизм дошкольника, упрямство младшего школьника, строптивость подростка, своеволие юности (рис. 1). Все они требуют произвольной активности, которая бы трансформировала происходящее в соответствующие позитивизм, компромисс, управление, дисциплину (рис. 1). Здесь воля одной из своих сторон становится про-из-волей (фактически – произволом) взрослого по отношению к подрастающему человеку.

И вновь глобальность историзма наталкивается на локальность мотивации, которая ограничивает притязания внешне формулируемой целью, а именно – образованием, которое поддерживается государством как чужеродным для субъекта элементом. Отсюда и происходит подмена воспитания обучением или познанием, о чем открыто говорится в одном из источников [9]. Собственно, воля как универсум сама по себе является источником интеллекта, познавательных процессов, эмоций, состояний и т.д., и т.п. Более того, мотивация как одна из разновидностей воли сама наталкивается на психологический барьер, производный от принципа диалектики и сопровождающей его категории «отношение» (точка 15 лет на рис. 1).

Отношения направлены на разрешение противоречий, первое из которых возникает в дошкольном детстве между естественной потребностью ребенка в движении и постепенным его обездвиживанием в связи с переходом к интеллектуальным занятиям в подготовительной группе детского сада. Далее в младшей школе – новое противоречие, возникающее в системе «взрослый-ребенок», когда учитель становится главной фигурой в преодолении упрямства, обучении умениям жить по правилам. Синтез тезиса дошкольника и антитезиса младшего школьника происходит в отрочестве, отличающемся нарастанием отчуждения от взрослых и утверждением пары потребностей: быть признанным в среде сверстников («реакция группирования»), а также быть и считаться взрослым в социальном плане. В итоге в психологическом барьере возникает брешь, куда и направляются силы окрепшего и подросшего ребенка, наступает юность.

Как правило, источники по возрастной психологии, подробно описывающие детские возраста, с приближением к юности начинают давать откровенные сбои. В лучшем случае, как например, у И.С. Кона, декларируется юношеское самоопределение, однако объяснение феномену дается достаточно слабое. А дело все заключается в получившей свободу исторической воле, которая в юности достигает пика своей активности. Содержанием здесь

является пара феноменов: проникшее через брешь психологического барьера сознание, доставшееся от не-Я, но самое главное – пробудившееся от «летаргического сна» Я, которое созревало внутри индивида и ожидало своего часа. И он наступил: сознание и Я, как самосознание субъекта, вступают в схватку не на жизнь, а на смерть, поскольку в дело включается принцип развития в паре с категорией переживания (рис. 1).

Обычно в развитии в расчет принимается только одна из его сторон – прогресс, регрессу же места не находится. В нашем случае прогрессивной направленности рвущегося к цели сознания противопоставляется регрессирующие тенденции Я, подвергающегося самоопределению, которое расчленяет Я на триаду смыслов: морального, мировоззренческого, профессионального. Интересно, что конкуренция сознания и Я на юношеской арене самосознания может иметь, на наш взгляд, два исхода. В первом случае, когда «победу» одерживает сознание, субъекта ожидают объятия гомосексуализма, что и наблюдается реально на Западе, узаконившим однополые браки. В противоположном случае, при абсолютизации Я, возникает опасность аутизма, когда отсутствует нужда в другом. Самоопределение и есть средство профилактики негативных тенденций развития и регуляции со стороны исторической воли юношеских событий.

Что касается самоопределения, то мораль ограничивается выбором до одного лица противоположного пола, что сопряжено с юношеской любовью. Мировоззрение также ограничивается выбором одной из профильных областей организации мира: естественно-научной, технической, художественной либо гуманитарной. Внутри единично профильной мировоззренческой области устанавливается профессиональное самоопределение, которое также сводится к одной единице предстоящей профессии. Именно на ней акцентирует внимание общество, подготавливая молодого человека или девушку к жизни.

Наиболее существенным фактором ограничения глобальности принципа развития является подключение категории переживания, которая состояниями обеспечивает всю процедуру самоопределения. В частности, моральное самоопределение получает в качестве аргумента состояние стресса. Мировоззрение обеспечивается фрустрацией. Профессиональное самоопределение имеет дело с конфликтом. Наконец, кризис переводит достижения юности в феноменологию личности, которая приобретает системный вид. Данные утверждения носят гипотетический характер и требуют дальнейших исследований. Таким образом, педагогическая стадия актуализации воли исчерпывает себя, уступая место психологическому времени.

Вообще психологическая подготовка к деятельности в первую очередь заявила о себе в спорте [1; 2; 7; 11; 12; 15], хотя образцы мужества и героизма демонстрировали участники многих войн на протяжении всей истории России. Тем не менее, волевая подготовка заняла достойное место в тренировочном процессе [7], будучи направленной на регуляцию состояний, которые сопровождают спортивную деятельность. Среди них обычно называют спортивную злость, стартовую лихорадку, стартовую апатию [7]. Правда, как мы указывали в одном из наших источников [2], психологическая подготовка проводится до экстремальных событий – соревнований, экзаменов, боевых действий, – тогда как во время самих напряженных ситуаций все отдается на волю случая. Психология соревнований по-прежнему остается «слабым звеном» спортивной науки.

Преодолевая указанный пробел, субъект готовится приобрести качества личности, проходя через очередное горнило профессиональной децентрации – эмоциональное выгорание, чтобы трансформироваться в психологическую готовность к предстоящей деятельности [3]. К этому располагает, как было сказано выше, состояние кризиса, которое кардинально преобразует исходную структуру индивида, надстраивая над ним еще один «этаж», превращая человека в личность, наполняя каждый уровень содержанием. В этом и заключается волевой контроль над переходом субъекта в личность. Итак, обо всем по порядку.

Первым делом на сцену выходит профессиональное самоопределение, которое встраивается в нижний этаж личности, актуализируя необходимые для профессии задатки. Обычная для практики школы эксплуатация генетических ресурсов ничего общего с развитием не имеет, преждевременно выхолащивая задатки по типу произвольного воздействия на субъект. Затем к делу присоединяется мировоззренческое самоопределение, преобразуя второй «этаж» личности, наполняет его концептуальным и образным содержанием, или интеллектом. Наиболее существенные изменения происходят на третьем уровне складывающейся структуры, где бал начинает править мораль, которая по типу Я-концепции и Я-образа распадается на две составных части – чувство и волю. Можно видеть, каким образом воля превращается в самостоятельную сущность, полноценным образом включаясь в регуляцию деятельности.

Отныне все процессы подчиняются принципу системности и сопровождающей его категории личности. Существует множество определений того, что такое система. При этом нередко происходит смешение понятий «система» и «структура», когда признаки последней выдаются за признаки первой. На наш взгляд, существенным признаком системы является иерархичность, которая устанавливает отношения власти и подчинения, причем триада – это наименьший набор системных элементов. По всей вероятности, речь могла бы идти и о большем количестве уровней, но в отношении человека в дело вмешивается категория личности, которая устанавливает необходимое и достаточное количество элементов – три, о чем догадывались уже античные мыслители: дух, душа, тело. По современным же представлениям главным аргументом является организация мозга, имеющего три разновидности: головной, спинной, костный. Каждый из них работает достаточно автономно, но все-таки роль высшего регулятора принимает на себя головной мозг. Его двуполушарная организация позволяет предположить, что чувства (ценности) и воля (регулятор) действительно есть высшие элементы структуры личности.

Теперь они работают в паре, обеспечивая эффективность деятельности, которая как принцип привлекает в союзника категорию общения. Необходимой становится последняя разновидность профессиональной де-

центрации – познавательная, которая придает личности качества индивидуальности, что соразмерно высшей ступени активности – волевой [3; 9] Причем вся активность разворачивается в третьем измерении времени – психологическом, объективируя синтез времени эволюции и пространства истории (рис.1). На векторе психологического времени воля дает о себе знать в «чистом» виде, становясь волевыми качествами личности, которые, объединяясь в пары, становятся двойным, пространственно-временным контуром регуляции деятельности.

Всего на оси психологического времени выделяются четыре пары личностных свойств: настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание. При этом первый элемент пары несет в себе временные характеристики, второй – пространственные. И еще: первые две пары направлены в деятельности на создание продукта, две последние – на его реализацию. На рисунке 1 между двумя парами стоит значок, похожий на песочные часы. Это символ организации умственной деятельности, который характерен для отечественной ментальности, с учетом перекрестных отношений тела и духа, а также точечного состояния Я-концепции и Я-образа [2; 10]. Нам удалось отобразить это точечное состояние феноменологии Я в модели понятия, которое декодирует любые объемы информации в малом формате [3]. Кроме того, в пункте понятия наш анализ переходит с общенаучного на конкретно-научный уровень, с тем чтобы далее обеспечить и уровень методический. В силу ограниченности объема статьи мы отсылаем интересующихся данной тематикой к указанным источникам.

Пока же укажем на прикладное значение психологического времени для практики, которая в первую очередь касается высшего образования. Следование прямым установкам Болонского процесса ни к чему иному, кроме как к общему ослаблению образования не привело. Необходимо привести такое содержание, которое бы кардинально оптимизировало все образование. Такие возможности открываются при обращении к инновационному подходу, к проблеме воли, которая в волевых свойствах личности «закрывает брешу» в бакалаврской подготовке. По-видимому, не случайно бакалавриат укладывается в четыре года, которые по курсам распределяются определенным образом. При этом, как и в средней школе, акценты смещаются с познания и обучения на воспитание, а именно – воспитание воли.

Порядок в данном случае выглядит следующим образом: I курс – «настойчивость и упорство»; II курс – «решительность и смелость»; III курс – «инициативность и самостоятельность»; IV курс – «выдержка и самообладание». Таким образом, образование обеспечивает полноценную подготовку к предстоящей профессиональной карьере. Предшествовавшая ей любительская карьера, связанная с увлечениями детства и юности в спорте, художественном творчестве, информационных технологиях и т.п. могли бы тогда стать первой ступенью научной карьеры, венчаемой магистерской диссертацией. Тем самым двухступенчатая система высшего образования, не противореча установкам Болонского процесса, была бы реализована оптимальным образом. Но здесь нашлось бы место и отечественной аспирантуре, в рамках которой могло бы идти обобщение происходящего в профессиональной карьере, а в подготовке докторов наук можно было бы говорить о принципиально новых парадигмах в современной науке.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Воля стоит в ряду одной из наиболее трудно разрешимых проблем современной науки. Сложность ее изучения заключается в необходимости использования всего спектра научного инструментария: философского, общенаучного, конкретно-научного, методического. Уже на уровне философии можно констатировать ограниченность подхода, когда анализ недосчитывается философских принципов, гипертрофируя при этом категориальную составляющую. На наш взгляд, в количественном плане принципы и категории должны быть соразмерными величинами, взаимно поддерживающими друг друга. Глобальности каждого из принципов тогда противопоставляется локальность категории, что позволяет вести продуктивный анализ проблемы воли.

2. Рассмотрение воли имеет три аспекта: философский, педагогический и психологический. В силу того, что понятие мира как воли и представления было отвергнуто философией, акцент в исследовании сместился на понимание воли как результата общественно-исторической практики, т.е. феномену приписали прижизненное появление на «белый свет». Приоритетным фактически стал педагогический подход к проблеме, однако инициативу перехватила психология, которая тематику произвольности свел к мотивационному аспекту. Тем самым педагогика воли упустила свой предмет. В то же время нарастание популярности спорта в общественной жизни выдвинуло волевою подготовку в самостоятельный вид тренировки, что привело к ненужной конкуренции педагогики и психологии с вытеснением тренерами психолога спорта из команд как ненужного и даже вредного элемента.

3. Решение проблемы воли лежит в гармоничном сочетании пространственных и временных характеристик мира. Это означает, что трем известным измерениям пространства должно соответствовать и три измерения времени: эволюционного, исторического и психологического. В этом заключается инновационность подхода к интерпретации воли. При этом свобода воли и свобода выбора не противоречат друг другу, поскольку в первом случае движение прямолинейно идет по оси эволюции, во втором – революционным путем происходит отклонение от магистральной эволюции и прокладывается второй вектор – исторический. Однако предварительно складывается базовая структура индивида, состоящая из трех родственных элементов и одного чужеродного. Именно последний выдвигает первоначальную историческую цель для индивида, которой становится обязательное образование, наделяющее ребенка качествами субъекта. Все метаморфозы в достижении цели направлены на преодоление уже возникших дефектов воли, которые являются следствием свободы выбора и участия элементов, вошедших в структуру индивида.

4. Наделение субъекта качествами личности происходит сложным путем. Произвольность исторического пути, доведенная до абсолюта, приводит в юности к возникновению самосознания и развертыванию на его

арене жесткой конкуренции сознания и Я. В силу давящего влияния сознания, Я по типу самоопределения распадается на три смысловых составляющих: морали, мировоззрения и профессии. Каждая из них «встраивается» в соответствующую подструктуру личности, где моральное самоопределение выступает ее новообразованием, из которого выделяются чувства и воля, причем последняя предстает в относительно «чистом» виде «духа» времени с психологией личности.

5. Последние трансформации исходной структуры индивида происходят в превращении личности в индивидуальность, которая наделяется волевыми свойствами, где время и пространство образуют диадку волевых качеств, участвующих в организации деятельности. Причем две первых пары – «настойчивость и упорство», а также «решительность и смелость», – направлены на создание продукта деятельности, а две вторые – «инициативность и самостоятельность», а также «выдержка и самообладание» – на его реализацию.

6. Механизмом трансформаций воли с превращением ее в феноменологию человека – индивид, субъект, личность, индивидуальность, – выступает профессиональная децентрация, которая включается всякий раз, когда возникает необходимость перехода к очередному этапу жизненной карьеры – любительской, собственно профессиональной, научной, предпринимательской. Этот же механизм работает и тогда, когда необходимо преодоление внутренних для каждого из разновидностей карьеры сложностей и препятствий, связанных с психологическими защитами, психологическими барьерами, профессиональным (эмоциональным) выгоранием и профессиональными деформациями.

Таким образом, воля становится определяющим фактором всей жизнедеятельности человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акимов, Л. Н. Психология спорта: Курс лекций / Л. Н. Акимов. – Одесса: Студия «Негоциант», 2004. – 127 с.
2. Баранкин, С. Ю. Инновационная педагогика и психология в спорте: Коллективная монография / С. Ю. Баранкин, А. В. Сафoshин, В. И. Стрелков. – М.: ФиС, 2013. – 347 с.
3. Баранкин, С. Ю. Феномен профессиональной децентрации в деятельности персонала сферы услуг: Монография / С. Ю. Баранкин. – М.: АРТКРАС, 2014. – 289 с.
4. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие / В. А. Иванников. – М., 1998.
5. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
6. Петровский, А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
7. Пуни, А. Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А. Ц. Пуни. – М., 1977.
8. Селиванов, В. И. Психология волевой активности / В. И. Селиванов. – Рязань, 1974.
9. Соколов, Е. А. Психология познания: методология и методика преподавания: Учебное пособие / Е. А. Соколов. – М.: Логос, Университетская книга, 2007. – 384 с.
10. Стрелков, В. И. Инновационная психология в подготовке сотрудников полиции МВД России / 2-е издание, переработанное и дополненное / В. И. Стрелков, С. Ю. Баранкин, А. В. Сафoshин. – М.: АРТКРАС, 2014. – 358 с.
11. Уэйнберг, Р. С. Психология спорта и физической культуры / Р. С. Уэйнберг, Д. Гоулд. – Киев, 2009. – 328 с.
12. Черникова, О. А. Соперничество, риск, самообладание в спорте / О. А. Черникова. – М.: ФиС, 1980. – 104 с.
13. Шопенгауэр, А. Мир как воля и представление. Собрание сочинений в пяти томах. Том 1. / А. Шопенгауэр. – М.: «Московский клуб», 1992. – 395 с.
14. Edwards, J. Freedom of the will / J. Edwards. – New Haven, 1957. XII.
15. Kanfer, F. H. A model of selfregulation / F. H. Kanfer, S. Hagerman // F. Halish, J. Kuhl (eds.). Motivation, intention, and volition. – Berlin, 1987.

Материал поступил в редакцию 22.09.15.

PHILOSOPHY, PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF WILLPOWER: INNOVATIVE APPROACH

V.I. Strelkov¹, A.V. Safoshin², S.Yu. Barankin³

¹ Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of Department of Psychology of Work and Official Activities,

² Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Chair of Theoretical Bases of Training and Sport

³ Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Psychology Department

¹ Russian State Social University (Moscow), ² Moscow State Pedagogical University,

³ Sholokhov Moscow State University for the Humanities, Russia

Abstract. Will – one of the least investigated psychological phenomena. Theoretically the will is considered as synthesis of two global entities – time and space, which open a way for the free will and free choice, motivation and voluntary behavior, control and regulation. The will is an inherent property of personality, which passes through transformations of physical, historical and psychological time. Finally, the will breaks up to strong-willed qualities, in which the dialectic unity of time and space is recovered.

Keywords: time and space, voluntarism, free will, free choice, motivation, voluntary behavior, voluntary action, strong-willed control, strong-willed regulation, will.

Medical sciences
Медицинские науки

УДК 616.33-091-003.97/: 616.149-008.341.1

**ИЗМЕНЕНИЯ ГЕМОМИКРОЦИРКУЛЯТОРНОГО РУСЛА СТЕНКИ ЖЕЛУДКА
ПРИ ОСТРОЙ ВНЕПЕЧЕНОЧНОЙ ПОРТАЛЬНОЙ ГИПЕРТЕНЗИИ**

**А.К. Жаксылыкова¹, Ы.А. Алмабаев², А.А. Идрисов³,
Н.Д. Айтенова⁴, Д.А. Абилядаев⁵, Н.Л. Ткаченко⁶, Ж.А. Семжанова⁷**

^{1,3} доктор медицинских наук, профессор, ² доктор медицинских наук, заведующий кафедрой,
⁴ кандидат медицинских наук, доцент, ⁵ старший преподаватель, ^{6,7} преподаватель
Казахский национальный медицинский университет им. С.Д. Асфендиярова (Алматы), Казахстан

***Аннотация.** При некоторых операциях на печени приходится прибегать к временной окклюзии портальной вены с целью остановки кровотечения. Ирландский хирург J.H. Pringle в 1908 году предложил пережимать печеночно-дуоденальную связку (ПДС) с целью временной остановки кровотечения из печени во время травмы. Этот метод широко применяется и в настоящее время и заключается в пережатии ПДС при помощи сосудистого зажима или турникета. Если влияние длительной блокады венозного кровотока портальной системы на печень в литературе освещено, то влияние острого портального блока на органы брюшной полости изучено недостаточно, среди которых желудок занимает особое место, находясь на пути венозного тока. Тем более, что в практике часто встречаются сочетанные травмы печени и других органов брюшной полости, в частности желудка [1-5].*

***Ключевые слова:** острая внепеченочная портальная гипертензия, желудок, печеночно-дуоденальная связка, гемомикроциркуляторное русло.*

Цель исследования: изучить динамику гемомикроциркуляторного русла (ГМЦР) стенки желудка при острой внепеченочной портальной гипертензии (ОВПГ) в эксперименте.

Материал и методы: Эксперимент заключался в создании состояния ОВПГ, путем пережатия ПДС на сроки 6, 15, 25 минут, для выявления критического срока с развитием необратимых процессов. Триада ПДС (воротная вена, печеночная артерия и общий желчный проток) пережималась с помощью мягкого кишечного зажима. Сроки исследования составили: 3, 6, 12 часов, 1, 3, 7, 30 суток. Материалом служили передняя стенка средней трети желудка кролика. Забор биологического материала проводился прижизненно. Гистологические срезы окрашивали общепринятыми методами (гематоксилин-эозином и по Ван-Гизону). Наливка сосудов выполнялась 0,5 % раствором азотнокислого серебра (AgNO₃).

Результаты собственных исследований. Через 6 часов после 6 мин компрессии наблюдается увеличение калибра сосудов, особенно венозного русла, во всех слоях стенки желудка (рисунок 1). Характерна извилистость и полнокровие, имеются признаки нарушения проницаемости, кровоизлияния по ходу микрососудов. Артериолы серозной оболочки расширены на 10 %, диаметры прекапилляров расширяются выше контрольных показателей на 28 %, капилляры на 55 %. Посткапилляры резко расширены, полнокровны, диаметр их выше контроля на 71 %. Диаметр венул выше контрольных на 69 %. В мышечной оболочке также наблюдается расширение всех звеньев микроциркуляции. Заметно увеличивается количество артериоло-венулярных коллатералей. Процесс преобразования внутриорганных сосудов захватывает все слои желудка. Наблюдается полнокровие венул подслизистого слоя с кровоизлияниями (рисунок 1). Через 12 ч после 6 мин пережатия продолжается преобладание застойных явлений в микрососудистом русле. В серозной оболочке – диаметр артериол несколько увеличивается на 9 %, диаметр капилляров на 27 %, посткапилляров – на 78 %, венул – на 82 %. Т.е. все звенья ГМЦР достоверно расширены, кроме артериол. Через сутки после 6 минутного ОВПГ застойные явления распространяются на все звенья ГМЦР. Наблюдается отек. Через 3 суток после 6 минутного ОВПГ диаметры микрососудов несколько уменьшаются. Через 7 суток 6 минутного пережатия диаметры всех звеньев ГМЦР имеет тенденцию к восстановлению. При изучении влияния 15 мин ОВПГ на микрососуды желудка через 6 часов вышеперечисленные признаки нарушения более выражены. Процессы преобразования сосудов захватывают все слои стенки желудка. Через 3 суток диаметры микрососудов, особенно венозной части, остаются расширенными. На 7 сутки после 15 минутного пережатия ПДС наблюдается некоторая стабилизация изменений (рисунок 2).

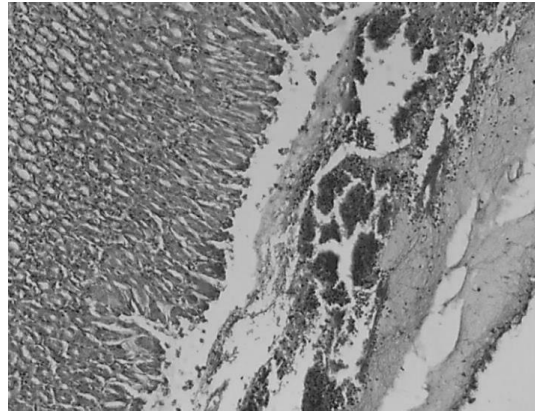


Рис. 1. Через 6 часов после компрессии портальной вены в течение 6 минут. Полнокровие венул подслизистой основы с кровоизлияниями. Ув.х200. Окраска: гематоксилин и эозин

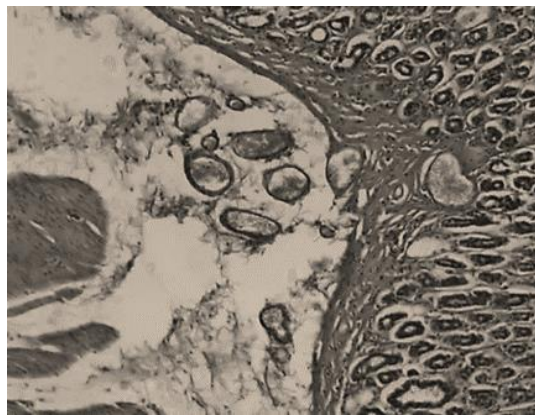


Рис. 2. Через 7 суток после компрессии портальной вены в течение 15 минут. Расширение венул и отек в подслизистой основе желудка. Ув.х200. Окраска: гематоксилин и эозин

Морфология стенки желудка после пережатия воротной вены на 25 минут через 6 часов показала, что вены остаются резко расширенными при спазмированных артериолах, слизистая и подслизистый слои разрыхлены, отечны, имbibированы кровью. При 25 минутной ОВПГ все нарушения со стороны ГМЦР имеют выраженный характер. На серозной оболочке желудка выявлялись петехиальные кровоизлияния, цвет синюшный, ткани отечны. На 7 сутки после пережатия ПДС на 25 мин. в структуре доминировал выраженный отек вокруг сосудов подслизистого слоя (рисунок 3). К концу первой недели структура желудка характеризовалась уменьшением отека, рыхлостью всех слоев, лейкоцитарной инфильтрацией в области кровоизлияний в подслизистом слое. При 25 минутной острой внепеченочной портальной гипертензии параметры ГМЦР желудка в течение всего исследования остаются достоверно повышенными. Критическим сроком пережатия ПДС явилась 25-ая минута, когда через 1 месяц наблюдалось развитие необратимых явлений в ГМЦР всех слоев стенки желудка. К концу 1 месяца наблюдалось выраженное разрастание соединительной ткани в местах предшествующего венозного полнокровия и гипоксии и, как следствие, атрофические изменения в слизистой.

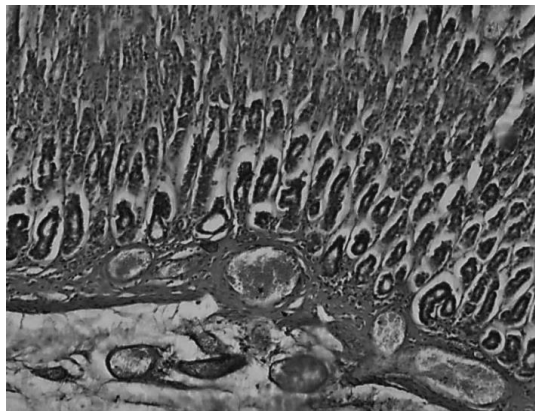


Рис. 3. Через 7 суток после компрессии портальной вены в течение 25 минут. Расширение и полнокровие венозного сплетения подслизистой основы желудка. Ув.х200. Окраска: гематоксилин и эозин

Наливка 0,5 % азотнокислым серебром на пленчатых препаратах стенки желудка выявила, что через 12 часов артериолы и прекапилляры оставались неравномерно спазмированными, с участками расширения. Венозная часть ГМЦР сохраняла чрезмерное расширение и извитость сосудов. К 7 суткам артериолы еще сохраняли спазмированные участки, а венозные сосуды были достоверно расширены (рисунок 4).

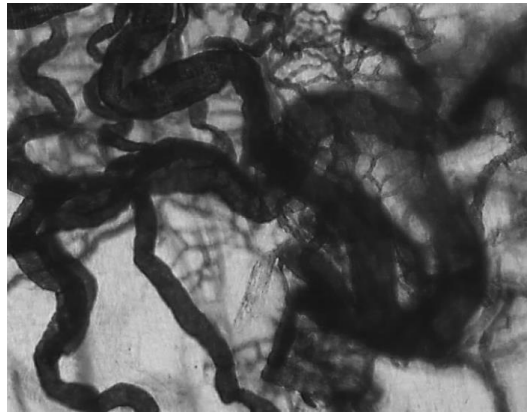


Рис. 4. Через 7 суток после острой внепеченочной портальной гипертензии. Диаметры венозных сосудов ГМЦР желудка расширены. Ув. $\times 100$. Наливка 0,5 % раствором азотнокислого серебра

Заключение:

1. В стенке желудка при ОВПГ наблюдаются структурные изменения гемомикроциркуляторного русла, что выражается в неравномерном спазмировании артериол и прекапилляров, расширении и извитости венозной части сосудов, способствующих венозному застою и возрастанию числа и выраженности порто-кавальных анастомозов.
2. Изменения гемомикроциркуляторного русла желудка подтверждаются данными наших исследований по срокам наблюдения. Степень нарушений зависит от длительности пережатия печеночно-дуоденальной связи.
3. Критическим сроком развития необратимых процессов в стенке желудка явилась 25 минута пережатия ПДС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баркая, К. К. Влияние плаферона на морфологические изменения ткани печени, развившиеся в результате ее односторонней тотальной ишемии / К. К. Баркая // Медицинские новости Грузии, 2000. – №9. – С. 23–25.
2. Гайворонский, И. В. Состояние гемомикроциркуляторного русла органов желудочно-кишечного тракта при декомпрессии портальной системы путем формирования спленоренального анастомоза / И. В. Гайворонский // Архив анатомии, гистологии и эмбриологии, 1990. – Т. 98, №3. – С. 34–42.
3. Жаксылыкова, А. К. Структурная перестройка в стенке тонкой кишки при «выключенной печени» / А. К. Жаксылыкова, Ы. А. Алмабаев, Д. А. Абилдаев и др. // Science and world. International scientific journal, 2015. – №7(23). – С. 140–142.
4. Какабадзе, З. Р. Морфофункциональные изменения в гепатоцитах при 15-20 и 40 минутной ишемии печени / З. Р. Какабадзе // Медицинские новости Грузии, 2002. – №6. – С. 80–82.
5. Сухоруков, В. П. Изменения микроструктуры печени при различных режимах пережатия печеночно-дуоденальной связи в эксперименте / В. П. Сухоруков // Актуальные вопросы хирургии, 1996. – С. 335–337.

Материал поступил в редакцию 15.09.15.

THE CHANGES OF HEMOMICROCIRCULATORY BED OF THE STOMACH WALL AT ACUTE EXTRAHEPATIC PORTAL HYPERTENSION

A.K. Zhaksylykova¹, Y.A. Almabaev², A.A. Idrisov³,
N.D. Aitenova⁴, D.A. Abildaev⁵, N.L. Tkachenko⁶, Zh.A. Semzhanova⁷
^{1,3} Doctor of Medicine, Professor, ² Doctor of Medicine, Department Head,
⁴ Candidate of Medicine, Associate Professor, ⁵ Senior Professor, ^{6,7} Professor
Asfendiyarov Kazakh National Medical University (Almaty), Kazakhstan

Abstract. Sometimes during liver surgery, it is necessary to use temporary obturation of portal vein aimed at hemostasia. In 1908, Irish surgeon J.H. Pringle suggested clamping hepatoduodenal ligament aimed at temporary hemostasia in liver during surgery. This method is widely used and nowadays it comprises obturation of hepatoduodenal ligament by means of vessels clamp or tourniquet. The influence of long-term blocking of phleboid blood flow of portal system on liver is presented widely in various sources. The influence of acute portal block on abdominal cavity organs is underinvestigated. Stomach plays a special part among abdominal cavity organs being on the way of phleboid blood flow. Moreover, there are the cases of concomitant injuries of liver and other abdominal cavity organs, stomach in particular [1-5].

Keywords: acute extrahepatic portal hypertension, stomach, hepatoduodenal ligament, hemomicrocirculatory bloodstream.

УДК 612.73/74: 612.433 : 612.67

СВЯЗЬ СОСТОЯНИЯ СКЕЛЕТНОЙ МЫШЕЧНОЙ ТКАНИ И УРОВНЯ СОМАТОТРОПНОГО ГОРМОНА У ЖЕНЩИН СТАРШИХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

В.В. Поворознюк¹, Н.И. Дзерович²

¹ доктор медицинских наук, профессор, ² кандидат медицинских наук
ГУ «Институт геронтологии имени Д.Ф. Чеботарёва НАМН Украины»
Украинский научно-медицинский центр проблем остеопороза (Киев), Украина

Аннотация. В статье представлены причины развития саркопении у людей пожилого возраста – синдрома, который характеризуется прогрессирующим и генерализованным снижением скелетной мышечной массы, силы и её функции. Освещены данные литературы о влиянии соматотропного гормона на скелетную мышечную ткань, а также результаты исследования, проведенного на базе ГУ «Институт геронтологии имени Д.Ф. Чеботарёва НАМН Украины». Целью исследования было изучить связь между показателями скелетной мышечной ткани и уровнем соматотропного гормона у женщин пожилого и старческого возраста. Состояние обезжиренной (скелетной мышечной ткани) массы оценивали с помощью двухфотонной рентгеновской абсорбциометрии (Prodigy, GEHC Lunar, Madison, WI, USA). Определение уровня соматотропного гормона в сыворотке крови проведено с помощью иммунохемилюминисцентного метода с использованием оборудования Immulite 2000 производства компании Siemens DPC (США). В результате исследования установлено достоверную отрицательную корреляционную связь уровня соматотропного гормона с возрастом. У женщин с низким уровнем соматотропного гормона наблюдались достоверно ниже показатели обезжиренной массы верхних и нижних конечностей, аппендикулярной обезжиренной массы.

Ключевые слова: скелетная мышечная масса, соматотропный гормон, саркопения, женщины, возраст.

Введение. Скелетная мышечная ткань является ключевым компонентом телостроения человека, высоко коррелирует с физической активностью и общим состоянием здоровья.

Впервые изменения мышечной ткани с возрастом были описаны Гиппократом, но только в 1989 году Irwin Rozenberg для описания потери массы скелетной мускулатуры с возрастом предложил использовать термин «саркопения» (греческий термин «σαρκ» – тело, плоть + «penia» – снижение). В 1998 году Richard Baumgartner описал саркопению, как синдром, ассоциированный с повышенным риском падений и физической слабостью.

В 2009 году под эгидой Европейского общества гериатрической медицины (European Union Geriatric Medicine Society (EUGMS)) была создана Рабочая группа по изучению саркопении у людей пожилого возраста (European Working Group on Sarcopenia in Older People (EWGSOP)) и опубликован консенсус по диагностике саркопении. Согласно данному консенсусу, саркопения – синдром, который характеризуется прогрессирующим и генерализованным снижением скелетной мышечной массы и ее силы с риском развития таких осложнений, как нарушение подвижности, снижение качества жизни и смерти [5].

Существует много причин, приводящих к потере мышечной массы. Чаще всего саркопения наблюдается у людей пожилого возраста. Выделяют первичную и вторичную форму саркопении. Первичная форма развивается с возрастом при отсутствии влияния различных вторичных факторов на скелетную мышечную ткань. Вторичная форма саркопении является следствием воздействием одного или нескольких состояний / факторов, оказывающих влияние на состояние мышечной ткани (саркопения, ассоциированная со сниженной физической активностью, с особенностями питания, с сопутствующей патологией и др.). У большинства лиц пожилого возраста природа саркопении мультифакториальна (рисунок 1).

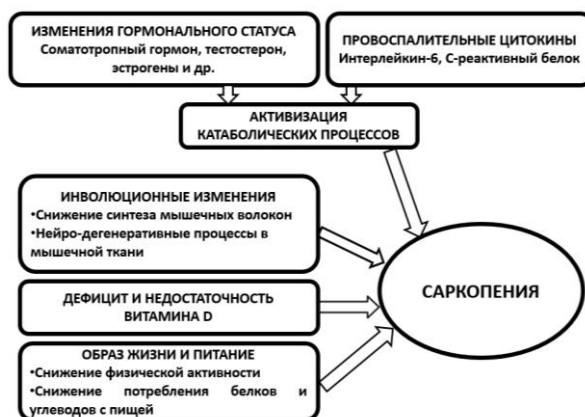


Рис. 1. Причины саркопении

На протяжении последних лет чрезвычайное внимание учёных уделяется изучению именно патогенетических механизмов развития саркопении, среди которых весомую долю занимают возраст-зависимые изменения гормонального статуса, а именно уровня соматотропного гормона (СТГ).

Максимальная секреция СТГ наблюдается в постпубертатном периоде. После 30 лет уровень СТГ прогрессивно снижается со скоростью $\sim 1\%$ в год. У мужчин пожилого возраста секреция СТГ в 5-20 раз меньше по сравнению с молодыми людьми. Возраст-зависимое снижение секреции СТГ является вторичным в ответ на снижение соматотропин-рилизинг гормона и увеличение соматостатина [9, 12]. Установлено, что возраст-зависимое снижение уровня СТГ в сочетании с низким уровнем ИРФ-1 влияет на развитие саркопении. С возрастом наблюдается снижение количества ИРФ-1-рецепторов и аффинности рецепторов к ИРФ-1 [10].

Briosche T. и соавт. доказали, что введение соматотропного гормона старым мышам приводило к росту обезжиренной массы, при этом наблюдался рост скорости синтеза белка в скелетных мышцах и путей биогенеза митохондрий. Более того, выявлено возраст-зависимое снижение оксидативного стресса, повышение уровня ИРФ-1 и индукция антиоксидантных ферментов в скелетной мышечной ткани животных, получавших СТГ. Необходимы дальнейшие исследования для подтверждения указанных предварительных результатов [1].

Однако, вопрос влияния СТГ-терапии на массу, силу и функциональные возможности скелетной мышечной ткани до сих пор является дискуссионным. На модели животных, СТГ-терапия показала себя высокоэффективной в подавлении развития саркопенических симптомов: атрофии мышц и снижении синтеза белка, особенно в сочетании с физической нагрузкой. Применение СТГ-терапии у пожилых людей имеет противоречия. В некоторых исследованиях было продемонстрировано улучшение силы скелетных мышц при длительном введении СТГ (3-11 месяцев). В недавно опубликованном исследовании было выявлено положительное влияние комбинированной терапии СТГ и тестостероном в профилактике развития саркопении. Однако, на сегодняшний день описаны несколько причин, которые объясняют неэффективность терапии СТГ в улучшении массы и силы скелетных мышц: неспособность экзогенного СТГ имитировать пульсирующий характер секреции гормона в организме или индуцировать СТГ-относительную резистентность к инсулину. Кроме того, у пожилых людей снижается уровень мРНК СТГ-рецепторов в скелетной мышечной ткани по сравнению с лицами молодого возраста, демонстрируя достоверную отрицательную связь с уровнем миостатина. Необходимо обратить внимание на то, что во многих исследованиях выявлены побочные эффекты СТГ-терапии: отек мягких тканей, карпальный туннельный синдром, артралгии, гинекомастия [10].

Учитывая высокую актуальность проблемы, на базе ГУ «Институт геронтологии имени Д.Ф. Чеботарёва НАМН Украины» проведено исследование, целью которого было изучить связь состояния скелетной мышечной мускулатуры и уровня соматотропного гормона у женщин пожилого и старческого возраста.

Материалы и методы. Обследовано 42 практически здоровых женщины в возрасте от 60 до 86 лет. Согласно геронтологической классификации, обследованные женщины распределены на группы: пожилого возраста – 60-74 лет ($n = 25$), старческого возраста – 75-89 лет ($n = 17$). Группы женщин достоверно отличались по антропометрическим характеристикам (ростом, массой тела, индексом массы тела) и возрастом менархе. Основные демографические и антропометрические характеристики обследованных пациенток в зависимости от возраста представлены в таблице 1.

Таблица 1

Демографические и антропометрические характеристики обследованных женщин в зависимости от возраста, M \pm SD

Показатель	60-74 лет	75-89 лет	60-89 лет	p
n	25	17	42	
Возраст, лет	65,96 \pm 4,18	77,47 \pm 3,79	70,62 \pm 6,97	<0,001
Рост, м	1,61 \pm 0,06	1,56 \pm 0,07	1,59 \pm 0,07	0,03
Масса тела, кг	65,60 \pm 7,42	57,76 \pm 10,32	62,43 \pm 9,43	0,006
Индекс массы тела, кг/м ²	25,36 \pm 2,92	23,64 \pm 3,45	24,67 \pm 3,22	0,09
Менархе, лет	13,61 \pm 1,23	14,90 \pm 2,08	14,00 \pm 1,62	0,03
Возраст менопаузы, лет	48,25 \pm 6,63	48,00 \pm 3,06	48,18 \pm 5,76	0,91

При проведении квартильного анализа обследованные женщины были распределены на группы в зависимости от: уровня соматотропного гормона (СТГ): Q₁ ($n = 11$): СТГ – 0,61-1,12 нг/мл; Q₂ ($n = 10$): СТГ – 1,13-1,98 нг/мл; Q₃ ($n = 11$): СТГ – 1,99-2,60 нг/мл; Q₄ ($n = 10$): СТГ – 2,61-3,19 нг/мл.

Состояние обезжиренной (скелетной мышечной ткани) массы всего тела, верхних и нижних конечностей оценивали с помощью двухфотонной рентгеновской абсорбциометрии (Prodigy, GEHC Lunar, Madison, WI, USA). Также использовали индекс аппендикулярной (верхних и нижних конечностей) обезжиренной массы (ИАТМ), который рассчитывали по формуле: ИАТМ = тощая масса верхних и нижних конечностей (кг)/рост (м²).

Определение уровня соматотропного гормона в сыворотке крови обследованных женщин выполнено с помощью иммунохемилюминисцентного метода с использованием оборудования Immulite 2000 производства компании Siemens DPC (США). Оборудование закрытого типа. Реагенты производства Siemens (Германия).

Статистическую обработку данных осуществляли с помощью программы Statistica 10 (StatSoft, Inc., США). Характер распределения в каждой выборке определяли по критерию Shapiro-Wilk. Статистическую зна-

чимось различий между двумя независимыми группами оценивали по критерию Mann-Whitney U, тремя и больше – по методу Крускала-Уоллиса (H), для изучения корреляционной связи определяли коэффициент корреляции Спирмена (R). Данные в тексте и таблицах представлены в виде Me (Q25; Q75), де Me – медиана, Q25; Q75 – квартильный размах, R – коэффициент корреляции, p – уровень статистической значимости. Критическим уровнем значимости при проверке статистических гипотез принимали $p < 0,05$.

Результаты исследования. При кватильном распределении обследованных женщин в зависимости от уровня соматотропного гормона были выявлены достоверные изменения показателей обезжиренной массы. У женщин с наиболее низким уровнем соматотропного гормона наблюдались наиболее низкие показатели обезжиренной массы верхних, нижних конечностей и аппендикулярной обезжиренной массы (таблица 2).

Таблица 2

**Показатели обезжиренной массы
у женщин в зависимости от уровня соматотропного гормона (Q₁-Q₄), Me (Q25; Q75)**

Показатель	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄	p
Обезжиренная масса верхних конечностей, г	3546,75 (3179,97; 3834,20)	3612,98 (3340,64; 4096,62)	3898,36 (3604,08; 4164,28)	4027,06 (3887,41; 4496,88)	0,01
Обезжиренная масса нижних конечностей, г	11178,94 (10596,29; 12486,37)	11843,68 (10968,33; 12544,44)	11419,37 (10521,04; 12782,21)	12635,62 (11697,98; 14854,11)	0,05
Аппендикулярная обезжиренная масса, кг	14,43 (13,97; 16,21)	15,51 (14,06; 16,57)	15,19 (14,25; 17,03)	16,84 (15,65; 18,65)	0,03
Индекс аппендикулярной обезжиренной массы, кг/м ²	6,05 (5,60; 6,57)	6,21 (5,74; 6,56)	6,26 (6,11; 6,51)	6,50 (5,92; 6,57)	0,56
Обезжиренная масса всего тела, г	35519,77 (34130,38; 38998,21)	37593,54 (35687,13; 40668,04)	38376,24 (35635,45; 40679,16)	39221,76 (37741,25; 42081,91)	0,11

При проведении корреляционного анализа была установлена достоверная отрицательная связь уровня соматотропного гормона с возрастом ($R = -0,31$; $p < 0,05$) (рисунок 2).

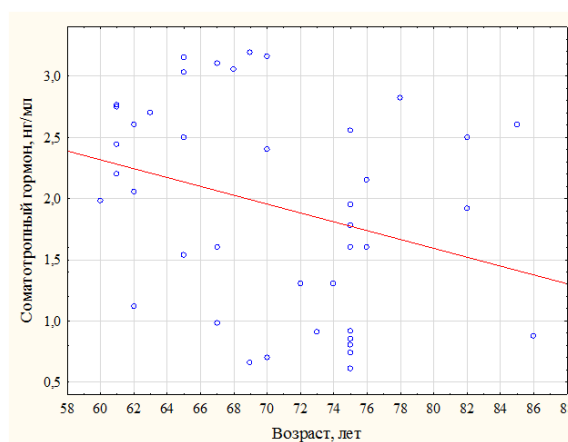


Рис. 2. Корреляционная связь между уровнем соматотропного гормона и возрастом у женщин пожилого и старческого возраста (уравнение корреляционной связи: соматотропный гормон, нг/мл = $4,48 - 0,04 * \text{Возраст, лет}$; $R = -0,31$; $p < 0,05$)

Установлено достоверную положительную корреляционную связь между уровнем соматотропного гормона и показателем обезжиренной массы верхних конечностей, аппендикулярной обезжиренной массы, как во всей группе обследуемых женщин, так и в зависимости от возрастной группы (таблица 3, рисунок 3).

Таблица 3

**Коэффициент корреляции Спирмена между показателями обезжиренной массы
и уровнем соматотропного гормона у женщин пожилого и старческого возраста, R**

Показатель	Соматотропный гормон, нг/мл
60-74 года	
Обезжиренная масса верхних конечностей, г	0,37
Обезжиренная масса нижних конечностей, г	0,18
Аппендикулярная обезжиренная масса, кг	0,30
Индекс аппендикулярной обезжиренной массы, кг/м ²	0,22
Обезжиренная масса всего тела, г	0,13

Окончание таблицы 3

Показатель	Соматотропный гормон, нг/мл
75-89 лет	
Обезжиренная масса верхних конечностей, г	0,35
Обезжиренная масса нижних конечностей, г	0,17
Аппендикулярная обезжиренная масса, кг	0,28
Индекс аппендикулярной обезжиренной массы, кг/м ²	0,34
Обезжиренная масса всего тела, г	0,27
60-89 лет	
Обезжиренная масса верхних конечностей, г	0,36
Обезжиренная масса нижних конечностей, г	0,24
Аппендикулярная обезжиренная масса, кг	0,31
Индекс аппендикулярной обезжиренной массы, кг/м ²	0,17
Обезжиренная масса всего тела, г	0,24

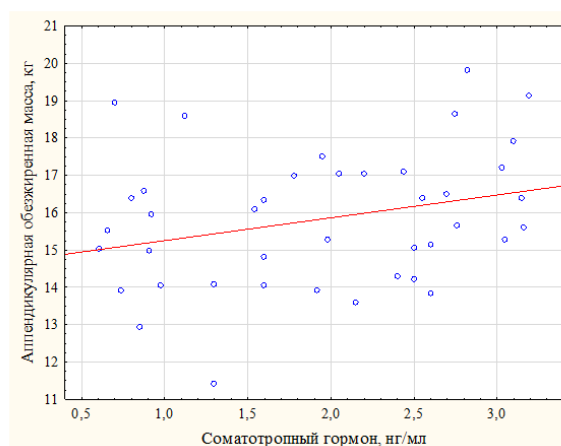


Рис. 3. Корреляционная связь между уровнем соматотропного гормона и аппендикулярной обезжиренной массой у женщин пожилого и старческого возраста (уравнение корреляционной связи: аппендикулярная обезжиренная масса, кг = 14,6429 + 0,6106*соматотропный гормон, нг/мл; R = 0,31; p < 0,05)

Вывод. Установлено достоверную отрицательную корреляционную связь уровня соматотропного гормона с возрастом. У женщин пожилого и старческого возраста с низким уровнем соматотропного гормона наблюдались достоверно ниже показатели обезжиренной массы верхних и нижних конечностей, аппендикулярной обезжиренной массы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Поворознюк, В. В. Захворювання кістково-м'язової системи в людей різного віку (вибрані лекції, огляди, статті). У 3-х томах / В. В. Поворознюк. – К., 2009. – С. 664.
2. Bea, J. W. Effect of hormone therapy on lean body mass, falls, and fractures: Six-year results from the Women's Health Initiative Hormone Trials / J. W. Bea, O. Zhao, J. A. Cauley et al. // Menopause, 2011. – 18 (1). – P. 44–52.
3. Budul, S. L. The pathogenic bases of sarcopenia. Mini-review / S. L. Budul, A. P. Rossi, M. Zamboni // The clinical cases in mineral and bone metabolism, 2015. – 12 (1). – P. 22–26.
4. Christiansen, J. J. Dehydroepiandrosterone substitution in female adrenal failure: no impact on endothelial function and cardiovascular parameters despite normalization of androgen status / J. J. Christiansen, N. H. Andersen, K. E. Sørensen et al. // Clin Endocrinol (Oxf), 2007. – 66 (3). – P. 426–433.
5. Cruz-Jentoft, A. J. Sarcopenia: European consensus on definition and diagnosis / A. J. Cruz-Jentoft, J. P. Baeyens, J. M. Bauer et al. // Age and ageing, 2010. – 39. – P. 412–423.
6. Horstman, A. M. The role of androgens and estrogens on healthy aging and longevity / A. M. Horstman, E. L. Dillon, R. J. Urban et al. // Journals of Gerontology: Biological Sciences Cite journal, 2012. – 67 (11). – P. 1140–1152.
7. Hwang, A. C. Association of androgen with skeletal muscle mass and muscle function among men and women aged 50 years and older in Taiwan: results from the I-Lan longitudinal aging study / A. C. Hwang, L. K. Liu, W. J. Lee et al. // Rejuvenation Res, 2013. – 16 (6). – P. 453–459.
8. Messier, V. Menopause and sarcopenia: a potential role for sex hormones / V. Messier, R. Rabasa-Lhoret, S. Barbat-Artigas et al. // Maturitas, 2011. – 68. – P. 331–336.
9. Perrini, S. The GH/IGF1 axis and signaling pathways in the muscle and bone: mechanisms underlying age-related skeletal muscle wasting and osteoporosis / S. Perrini, L. Laviola, M. C. Carreira // Journal of Endocrinology, 2010. – 205. – P. 201–210.
10. Sakuma, K. Sarcopenia and age-related endocrine function. Review article / K. Sakuma, A. Yamaguchi // International journal of endocrinology, 2012. – Article ID 127362, 10 p. – doi: 10.1155/2012/127362.
11. Smith, G. I. Testosterone and progesterone, but not estradiol, stimulate muscle protein synthesis in postmenopausal

women / G. I. Smith, J. Yoshino, D. N. Reeds et al. // J Clin Endocrinol Metab., 2014. – 99 (1). – P. 256–265.

12. Velloso, C. P. Regulation of muscle mass by growth hormone and IGF-I / C. P. Velloso // Br J Pharmacol., 2008. – 154 (3). – P. 557–568.

13. Yuki, A. Low free testosterone is associated with loss of appendicular muscle mass in Japanese community-dwelling women / A. Yuki, F. Ando, R. Otsuka et al. // Geriatr Gerontol Int., 2015. – 15 (3). – P. 326–333.

14. Yuki, A. Relationship between Low free testosterone levels and loss of muscle mass / A. Yuki, R. Otsuka, R. Kozakai et al. // Scientific Reports 3, 2013. –Article number: 1818 doi:10.1038/srep01818.

Материал поступил в редакцию 18.09.15.

THE DEPENDENCE OF MUSCULOSKELETAL TISSUE STATE AND CHONDROTROPIC HORMONE LEVEL AT ELDERLY WOMEN

V.V. Povoroznyuk¹, N.I. Dzerovich²

¹ Doctor of Medicine, Professor, ² Candidate of Medicine

D.F. Chebotarev Institute of Gerontology of National Academy of Medical Sciences of Ukraine (Kiev), Ukraine

Abstract. *This article presents the causes of sarcopenia at elderly people, which is syndrome, characterized by progressive and general decrease of musculoskeletal tissues, its myodynamia and functions. The source data on the influence of chondrotropic hormone on musculoskeletal tissue is considered as well as the results of a study carried out on the basis of D.F. Chebotarev Institute of Gerontology of National Academy of Medical Sciences of Ukraine. The aim of the research is to study the dependence between musculoskeletal tissue indices and chondrotropic hormone level at elderly women. The state of fat-free tissue (musculoskeletal tissue) was evaluated by DEXA (Prodigy, GEHC Lunar, Madison, WI, USA). The chondrotropic hormone level in blood serum was determined by chemiluminescent immunoassay method using Immulite 2000 equipment by Siemens DPC (USA). As a result, accurate negative correlation relationship of chondrotropic hormone level and age was detected. Women with the low chondrotropic hormone level had lower indices of fat-free tissues of lower and upper limb, appendicular fat-free tissue.*

Keywords: *musculoskeletal tissue, chondrotropic hormone, sarcopenia, women, age.*

УДК [616.211: 616.321.2]:616-089.844-072.1

ЭНДОСКОПИЧЕСКАЯ ХИРУРГИЯ БАЗАЛЬНОЙ ЛИКВОРЕИ

С.К. Станкевич¹, А.М. Рубахов², С.И. Коломиец³, М.В. Погожая⁴¹ научный сотрудник нейрохирургического отдела² ординатор 2-го нейрохирургического отделения³ ассистент кафедры нервных и нейрохирургических болезней⁴ студент 5-го курса лечебного факультета^{1,2} Республиканский научно-практический центр неврологии и нейрохирургии (Минск),^{3,4} Белорусский государственный медицинский университет (Минск), Республика Беларусь

Аннотация. В последнее время все большую актуальность приобретают малоинвазивные методы эндоскопической хирургии. Основным преимуществом их является хорошая освещенность и экспозиция операционного поля, миниинвазивность, снижение интраоперационной травмы. Нами внедрены эндоскопические методы пластики базальной ликвореи, которые успешно применяются в нейрохирургических отделениях. Приведены результаты хирургического лечения базальной ликвореи с использованием эндоскопических методов пластики ликворных фистул, их сравнительный анализ.

Ключевые слова: ликворная фистула, ликворея, эндоскопическая пластика.

Введение. Базальная ликворея возникает вследствие нарушения целостности естественных барьеров (церебральные стенки околоносовых пазух, ситовидная пластинка решетчатой кости и спаянная с костями свода и основания черепа твердая мозговая оболочка), которые ограничивают субарахноидальное пространство. Ежегодно наблюдается неуклонный рост пациентов с базальной ликвореей, обусловленный ежегодным увеличением количества хирургических вмешательств на основании черепа и околоносовых пазухах (ОНП). Базальная ликворея может быть осложнением после удаления аденом гипофиза, краниофарингиом, опухолей краниобазальной области и других образований основания черепа и ОНП [2].

Длительно существующая ликворея приводит к развитию гнойного менингоэнцефалита с частотой до 10-25 % случаев, несмотря на современные антибактериальные препараты [3]. Также часто возникают и другие осложнения: внутримозговые абсцессы, пневмоцефалия, атрофический процесс головного мозга. Около 10 % всех менингитов имеют этиологическим фактором ликворею [1].

Цель: оценить результаты эндоскопической пластики базальных ликворных фистул у 40 пациентов с ликвореей различной этиологии.

Материалы и методы исследования. В современной литературе отсутствует единство во взглядах на тактику хирургического лечения базальных ликворей с использованием эндоскопической техники. Современные зарубежные научные публикации зачастую имеют противоречивый характер.

С 2008 года нами внедрены эндоскопические способы пластики ликворных фистул в нейрохирургических отделениях УЗ «СГКБ» г. Минска, которые успешно применяются в РНПЦ неврологии и нейрохирургии г. Минска Республики Беларусь. Эндоскопическая операция менее травматична, чем применение стандартной краниотомии. Оптическая система эндоскопа позволяет иметь обзор на 360°. Источник света максимально приближен к операционному полю и не создаёт тени в глубине раны. Использование угловой оптики позволяет визуализировать почти все участки операционного поля.

С 2013 г. вместо обычного транскраниального микрохирургического метода нами разработан и внедрён транскраниальный эндоскопический метод для пластики ликворных фистул передней и средней черепных ямок. Через минимальное трепанационное окно (2,0 x 3,0 см.) из супраорбитального доступа вдоль основания черепа вводится тубус эндоскопа, и операция выполняется при минимальной травматизации тканей и отсутствии тракции мозга.

Стандартный трансназальный эндоскопический доступ нами применяется с 2008 года для пластики ликворных фистул клиновидной пазухи и решётчатой кости. Он осуществляется через носовой ход пациента на стороне ликвореи.

В настоящий момент существует множество методов закрытия ликворных фистул. Каким бы способом не выполнялась операция, основная задача одна – восстановление барьера между полостью черепа и полостью носа или ОНП с наименьшим риском травматизации, развития внутричерепной инфекции и рецидива ликвореи.

При транскраниальном эндоскопическом методе ликворная фистула укрывалась послойно, герметизируя поэтапно все оболочки мозга. Использовался аутолокут (фасциальный, мышечный) взятый с в/3 бедра или с височной мышцы с использованием латексного тканевого клея (ЛТК ООО «ТМП» ТУ 9398-001-73356905-2011). Укрывающий лоскут должен превышать по размерам дефект, и своими краями заходить по всему периметру за внутренние его границы. Сверху с целью герметизации укладывались пластинки фибриноген-тромбиновой губки «Тахокомб».

При трансназальной эндоскопической пластике в клиновидной пазухе применялся метод тампонады полости пазухи свободным жировым аутологским с использованием латексного тканевого клея (ЛТК ООО «ТМП» ТУ 9398-001-73356905-2011). ЛТК использован у 26 (65 %) пациентов. Рецидив ликвореи был у 2 (7,7 %). У 14 (35 %) пациентов ЛТК не применялся, количество рецидивов – 7 (50 %).

Всем пациентам устанавливался постоянный люмбальный дренаж с целью разгрузки ликворной системы. Выбор хирургического доступа осуществлялся с учётом локализации фистулы, её размеров, а также индивидуальных анатомо-физиологических особенностей пациента. Транскраниальный эндоскопический доступ применялся при локализации фистулы на передней или средней черепной ямке, в латеральной стенке клиновидной пазухи. Трансназальный эндоскопический доступ применялся в клиновидной пазухе или решётчатом лабиринте. Когда причиной ликвореи являлась менингоцеле, производилась её облитерация.

Нами было выполнено 40 эндоскопических оперативных вмешательств пациентам с базальной ликвореей. 29 (72,5 %) – трансназальным эндоскопическим, 11 (27,5 %) – транскраниальным эндоскопическим методами. Из них 16 (40 %) мужчин и 24 (60 %) женщины.

В основном составляли пациенты со спонтанной базальной ликвореей – 24 (60 %), с посттравматической – 7 (17,5 %), ятрогенной – 9 (22,5 %) (Таблица 1). У 2 (5 %) пациентов была отоликворея, остальные были с назальными ликвореями. По локализации дефекта пациенты распределились: клиновидная пазуха – 27 (67,5 %), решётчатая кость – 23 (27,5 %), пирамида височной кости – 2 (5 %). По длительности ликвореи в дооперационном периоде группы не отличались. В основном ликворея продолжалась от 1 до 12 месяцев. Около половины пациентов в анамнезе перенесли менингит – 17 (42,5 %).

Таблица 1

Распределение пациентов по возрасту, этиологии и видам операций

Вид пластики и этиологический фактор	Возраст (в годах)						Итого
	До 18 лет	18-30 лет	31-40 лет	41-50 лет	51-60 лет	Старше 60 лет	
Транскраниальная эндоскопическая пластика							
Спонтанная	-	-	-	5	2	1	8
Посттравматическая	-	1	-	-	-	-	1
Ятрогенная	-	1	1	-	-	-	2
Трансназальная эндоскопическая пластика							
Спонтанная	-	2	-	3	7	4	16
Посттравматическая	1	3	-	2	-	-	6
Ятрогенная	-	2	-	1	3	1	7
Всего: абс	1	9	1	11	12	6	40
в %	2,5	22,5	2,5	27,5	30	15	100

Результаты и их обсуждения. Сравнивались результаты эндоскопического хирургического лечения пациентов с базальной ликвореей с группой пациентов, оперированных транскраниальным микрохирургическим доступом. Группа контроля составила 33 пациента оперированы с 2008 по 2014 года в нейрохирургических отделениях УЗ «5ГКБ» г. Минск и РНПЦ неврологии и нейрохирургии. Оценивали прекращение ликвореи, отсутствие рецидива, неврологических нарушений.

При оценке результатов лечения пациентов учитывалось течение раннего послеоперационного периода (8 суток), неврологический статус по сравнению с дооперационным уровнем, длительность пребывания в стационаре после операции, отсутствие послеоперационных осложнений и рецидива ликвореи.

Определения отсутствия рецидива ликвореи основывалось на выполнении контрольного обследования (двухэнергетическая СКТ-цистернография с цветным картированием, радиоизотопная скintiграфия).

Послеоперационные рецидивы ликвореи в эндоскопической группе наблюдались в 7 (17,5 %) случаях, которые были устранены повторными операциями. В группе сравнения 3 (9 %) случая. При статистическом анализе обеих групп на вероятность развития рецидива ликвореи в послеоперационном периоде непараметрическим методом χ^2 ($p=0,298$), группы по количеству рецидивов статистически не отличаются.

Осложнения, которые наблюдались в раннем послеоперационном периоде у обеих групп, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Послеоперационные осложнения пластики базальных ликворных фистул.

Осложнения	Транскраниальные	Эндоскопические	
		Транскраниальные	Трансназальные
Аносмия	12	8	-
Повреждение п. suprorbitalis	29	-	-
Неврологич. нарушения	11	-	1
Гидроцефалия	1	-	-
Пневмоцефалия	-	-	1
Гематома	-	1	1

Анализируя осложнения, видно, что 81,5 % осложнений у пациентов, оперированных транскраниальным микрохирургическим доступом.

Проведён анализ среднего послеоперационного койка-дня: после эндоскопических операций составил 11,6 к/дн., после транскраниальных микрохирургических операций – 14,9 к/дн.

Большое значение имеет правильное ведение пациента в раннем послеоперационном периоде. Установка люмбального дренажа с целью поддержания внутричерепной гипотонии, адекватная дегидратационная терапия предотвращают развитие рецидива заболевания [4].

Выводы. 1. Результаты хирургического лечения базальной ликвореи зависят от выбора оптимального доступа, который подбирается индивидуально каждому пациенту в зависимости от локализации ликворной фистулы. Доступ должен обеспечивать хорошую визуализацию ликворной фистулы, возможность подхода к ней при минимальной травме мозга.

2. Эндоскопические методы пластики базальных ликворных фистул сравним по эффективности с традиционным транскраниальным микрохирургическим, но превосходит его по щадимости и снижением количества послеоперационных осложнений.

3. Применение оригинальной методики пластики ликворной фистулы с использованием латексного тканевого клея позволяет значительно снизить количества рецидивов базальной ликвореи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Abuabara, A Cerebrospinal fluid rhinorrhea: diagnosis and management / A. Abuabara // Med Oral Patol Oral Cir Bucal, 2007. – vol. 12, pp. 397-400.
2. Каританов, D. N. Эндоскопическая диагностика и лечение назальной ликвореи и энцефалоцеле передних отделов основания черепа [Endoscopic diagnosis and treatment of the cerebrospinal fluid rhinorrhea and encephalocele of the anterior skull base] / D. N. Kapitanov, A.S. Lopatin // Rossijskaya rinologiya, 1999. – no 3, pp. 30-39.
3. Konovalov, A. N. Клиническое руководство по черепно-мозговой травме [Clinical manual of head injury] / A. N. Konovalov, L. B. Lihterman, A. A. Potapov. – Moscow: Antidor, 1998. – V 1. – pp. 550. (in Russian)
4. Kuznesova, G. V. Тактика хирургического лечения стойкой назальной ликвореи с использованием инфракрасного лазерного излучения [Tactics of surgical treatment for persistent nasal liquorrhea using infrared laser radiation] / G. V. Kuznesova // Vestnik novyh medicinskih tehnologij, 2008. – No 2. – pp. 250-251.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

ENDOSCOPIC SURGERY OF THE BASAL LIQUORRHEA

S.K. Stankevich¹, A.M. Rubakhov², S.I. Kolomiets³, M.V. Pogozhaya⁴

¹ Researcher of Neurosurgical Department

² Resident Doctor of 2nd Neurosurgical Department

³ Assistant of Department of Nervous and Neurosurgical Diseases

⁴ Student of Faculty of General Medicine

^{1,2} Republican Research and Clinical Center of Neurology and Neurosurgery (Minsk),

^{3,4} Belarusian State Medical University (Minsk), Republic of Belarus

Abstract. *The minimally invasive methods of endoscopic surgery have recently the increasing relevance. Their main advantage is good illumination and an exposition of surgical field, minimally invasiveness, decrease in an intraoperative trauma. We introduced the endoscopic methods of basal liquorrhea, which are successfully applied in neurosurgical offices. Results of surgical treatment of basal liquorrhea with usage of endoscopic methods of plastic reconstruction the liquor fistulas, their comparative analysis are given.*

Keywords: *liquor fistula, liquorrhea, endoscopic plasticity.*

Historical sciences and archeology

Исторические науки и археология


УДК 93

**РОССИЯ И ЕВРОПА – УСТОЙЧИВОСТЬ СТЕРЕОТИПОВ,
ВЛИЯЮЩИХ НА МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ**

В.И. Быстренко, доктор исторических наук,
профессор кафедры истории и политологии,
Новосибирский государственный университет экономики и
управления, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются взаимоотношения России с Европой на разных этапах истории, объективные и субъективные, истинные и мнимые причины сложностей и противоречий и их трансформация в современном мире. Вскрываются истинные причины, цели и последствия санкций в отношении России.*

***Ключевые слова:** Европа, культурно-исторический тип, западники, славянофилы, либерализм, санкции, глобализация.*

Трагические события в Украине, введение Западом (Евросоюзом и США) экономических и политических санкций против России, начавшийся процесс изоляции её в последнее время вновь актуализировал проблему взаимоотношений России со своими непосредственными соседями, с Европой и в целом с миром. В очередной раз за свою многовековую историю Россия объявлена «агрессором», «империей зла», угрозой миру. И вновь «демократический» мир пытается остановить Россию, как это было не раз в нашей истории.

Россия участвовала во многих войнах за свою историю, но большинство войн начинала не она, чаще ей приходилось защищаться.

И сегодня санкции – это новая форма войны против России и ее граждан, пока еще не военная, а экономическая, политическая, духовная, информационная. По существу, непонимание и неприятие России Европой не прекращалось почти никогда. И это не ново.

Напомним некоторые факты истории, хорошо объясняющие цели и значение подобной политики, раскрывающие, в том числе, и реальную суть глобализации.

Европа и в прежние времена не раз объявляла Россию своим опасным соседом, видела в ней угрозу европейской цивилизации, призывала, и нередко создавала «священные союзы», чтобы отбросить россиян, с их точки зрения, «Аттил» и «Аларихов» за Волгу и Урал. Почему?

Неприятие Европой России возникло не сегодня, и не из-за Крыма. Древняя Русь (IX-XII вв.) успешно контактировала с Европой, торговала, имела дипломатические отношения, широкие матримониальные связи, ни в коей мере не отставала в своем развитии от европейских королевств и княжеств того времени. Французская королева Анна, единственная грамотная королева в то время, была дочерью Ярослава Мудрого, памятник ей недавно установили французы. В европейских источниках VIII-XII вв. есть упоминания о русских. Но с XIII в. Европа как бы забывает о России и внезапно обнаруживает её существование в конце XV века, когда в 1486 г. Москву посетил немецкий рыцарь Николай Поппель и по возвращении домой сообщил императору о Московии, о том, что «Московский великий князь вовсе неподвластен Польскому королю, что он сильнее и богаче его»¹. При этом торговля не прерывалась, Великий Новгород, как и Бремен, Любек, Лондон был членом Ганзейского союза в XIV – XV веках. Западноевропейские купцы дважды в год посещали русские торговые города через Ливонию.

Не были прерваны полностью связи между духовенством. Так в 1245 г. на Лионском соборе русский священник рассказывал католическим прелатам о погроме, который учинили монголы на Руси, и просил у Европы помощи. А на Ферраско-Флорентийском соборе (1438-1439 гг.) из 800 участников собора 200 представляли русское духовенство². Рыцари за эти века неоднократно предпринимали попытки завоевать русские земли. Неудачно. Крестовые походы только на Русь были для них неудачными. Как считает Ф. Нестеров, факт поражения крестоносной Европы в России должен был потрясти европейское общественное сознание, хотя о его существовании в это время в полной мере говорить, наверное, преждевременно. На наш взгляд, Ф. Нестеров прав, утверждая, что крах крестовых походов против Руси не мог не вызвать «крушения привычных форм ми-

ровосприятия и резкого взрывоподобного развития чувства страха» перед лицом непобедимого противника у людей средневековой Европы³. Страх иррационального: русские и тогда не собирались идти походом на католическую Европу, не планировали перекрестить ее обитателей по греко-православному обряду, ни в XVII веке – не стремились захватить Польшу, наоборот – поляки пришли в Москву, ни в XIX веке, когда изгоняли наполеоновскую армию, ни в XX веке, когда уничтожали фашизм, ни сегодня, в начале XXI века, когда поддерживали крымчан в их стремлении защитить свои права и обеспечить безопасность. Но многие в Европе используют привычный стереотип, пытаются заставить Россию действовать только в их интересах, забыв о своих, национальных.

Напомним и о том, что некоторые образованные люди в Европе, философы, ученые, даже политики задумывались в 17-19 вв. о России, о её влиянии на формирование самосознания Европы. Они видели не только привычную отсталость или оторванность России от Европы. Математик и философ Лейбниц (1646-1716 гг.) один из первых в своей исторической концепции уделил главное внимание России. По просьбе Петра I он разрабатывал проект образования и государственного управления в России. К тому времени Лейбниц считал, что Европа и Китай – главные носители культуры, а Россия может стать связующим звеном, но Европа должна освоить русскую культуру, способствуя там распространению своей. По мнению Лейбница, Россия – чистая доска (*tabula rasa*), на новом месте можно построить новый мир, который воспримет все лучшее и полезное, что есть в Европе. И будет избавлен от пороков, порожденных переживаемым ею кризисом. И эта реализация конечной цели исторического прогресса «общего счастья» и является предназначением в первую очередь России.

Взаимоотношения России с Европой, место России в мире активно обсуждались многими известными деятелями России в XIX в., когда появились западники и славянофилы, потом почвенники, либералы, позже в XX веке – евразийцы и т.д.

Начало дискуссии положили, конечно, философские письма П.Я. Чаадаева, утверждавшего, что Россия ничего не дала миру. В 1829 г. в своем первом философском письме он сформулировал особенности, с его точки зрения, российской цивилизации: «...мы все еще открываем истины, ставшие избитыми в других странах... мы никогда не шли вместе с другими народами, мы не принадлежим ни к одному из известных семейств человеческого рода, ни к Западу, ни к Востоку, и не имеем традиций ни того, ни другого. Мы стоим как бы вне времени, всемирное воспитание человеческого рода на нас не распространилось»⁴. С его точки зрения, мы жили в самом ограниченном настоящем без прошедшего и без будущего, среди плоского застоя, мы не восприняли и традиционных идей человеческого рода. На первый взгляд, его оценка имеет право на существование. Недооценка наших традиций, которые обеспечивают единство народа, его воспитание, воспитание нравственности остаются и сейчас. Но с другой стороны с этим трудно согласиться в полной мере и развитие науки, истории, прежде всего, показало, что у нас есть и прошлое, и настоящее, и будущее. Он не ставил целью увидеть положительные стороны русской жизни того времени, наоборот, стремился выявить ее пороки, несовершенства, заблуждения, и ему это удалось, о чем свидетельствуют последующие споры. К сожалению, Чаадаев не смог осознать русский исторический процесс как особенное во всеобщем.

К.С. Аксаков, А.И. Герцен, Ф.М. Достоевский, Н.Я. Данилевский и другие отмечали, что отношения России с Европой сложные потому, что Европа не знает Россию, не хочет узнать, как и чем живут россияне, но в силу незнания видит в ней угрозу. Н.Я. Данилевский ввел понятие культурно-исторический тип, обосновывал своеобразие России как культурно-исторического типа, который Европе просто нужно было изъявить желание узнать, тогда бы не было причин ее бояться. Европа и сегодня мало знает о настоящей России.

С того времени формируются в России западничество и славянофильство. Несмотря на некоторые общие черты у одних преобладало стремление использовать опыт Европы в организации жизни как самый прогрессивный к тому времени, другие видели глубокие отличия России от Европы, которые ошибочно игнорировать, которые не удастся ликвидировать либеральными реформами западного образца, слепым копированием европейского опыта. Так К.С. Аксаков, историк, литератор, славянофил (1817-1860 гг.) в своей статье «О русской истории» писал: «Русская история отличается от Западной Европейской и от всякой другой истории. Её не понимали до настоящего времени, потому что подходили к ней с готовыми историческими формами, заимствованными у Запада, и хотели её туда насильственно втиснуть, потому что хотели её учить (Россию), а не у неё учиться»⁵.

В сознании же европейцев к тому времени уже сложился стереотип восприятия русского народа как опасного врага, а не равноправного партнера, возникла русофобия. С одной стороны, демонстрация превосходства над Россией во всех отношениях, для чего были определенные основания, с другой – страх перед ее непонятной силой.

История свидетельствует, что европейские страны нередко объединялись против России, когда сталкивались с ее стремлением защитить свои национальные интересы. Так было, например, в XIX веке в ходе Крымской войны, или после русско-турецкой войны 1887 г. Богатства страны притягивали желавших поживиться за счет России в XX веке, когда в 1918 г. 14 стран мира, в том числе США и Канада, организовали интервенцию, пытаясь расчленив Россию. Сегодня, когда Россия, богатая ресурсами, необходимыми Европе, пыталась развивать равноправные партнерские отношения, это не устроило Европу (вместе с США).

Процесс глобализации мира, включение современной России в мировое экономическое, финансовое, культурное, даже в какой-то степени военное пространство, вероятно, породили у современных лидеров Евро-

пы (Запада) надежду на возможность управлять Россией в своих интересах, а не получится – диктовать свою волю. И в ход вновь пошел стереотип о России как агрессоре и необходимости ее остановить. При этом они игнорируют интересы и собственного населения, которое, возможно, в меньшей степени, но все-таки тоже расплачивается за санкции. Последние четверть века Россия пыталась развивать партнерские отношения, соблюдая международные договоры, вошла в ВТО, стала частью международной финансовой системы, частью глобального мира, но современным лидерам Европы (и США) не нужна самостоятельная Россия, нужна управляемая Россия и возможность распоряжаться ее ресурсами.

Конечно, современные международные проблемы гораздо сложнее и многограннее, но один вывод, как нам кажется, очевиден – начало XXI века свидетельствует о новых попытках передела мира, установления «империй» сильнейших стран в новой форме, а Россия - препятствие на этом пути. Сегодня, как никогда, актуальны слова из устава Юнеско о том, что взаимное непонимание было на протяжении всей истории человечества причиной подозрительности и недоверия между народами, вследствие чего их разногласия слишком часто приводили к войнам. К сожалению, многие ведущие политики мира сегодня об этом забывают.

Примечания

- ¹ Нестеров, Ф. Русский сфинкс / Ф. Нестеров. – Пульс-89. – М., «Молодая гвардия», 1989. – С. 223.
- ² Там же. – С. 126.
- ³ Там же. – С. 128.
- ⁴ Чаадаев, П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма / П. Я. Чаадаев. – М.: Наука, 1991. – Т.1. – С. 323.
- ⁵ Бедринских, В. Ремесло историка в России / В. Бедринских. – М., 2009. – С. 374.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бедринских, В. Ремесло историка в России / В. Бедринских. – М., 2009. – 603 с.
2. Нестеров, Ф. Русский сфинкс / Ф. Нестеров. – Пульс - 89. – М.: «Молодая гвардия», 1989. – С. 116–129.
3. Чаадаев, П. Я. Полное собрание сочинений и избранные письма / П. Я. Чаадаев. – М.: Наука, 1991. – Т.1. – 798 с.

Материал поступил в редакцию 21.09.15.

RUSSIA AND EUROPE IN TERMS OF STABLE STEREOTYPES INFLUENCING INTERNATIONAL RELATIONS

V.I. Bystrenko, Doctor of Historical Sciences, Head of Department of History and Political Science
Novosibirsk State University of Economics and Management, Russia

***Abstract.** In the given article the relations between Russia and Europe at different history stages, the objective and subjective, actual and imaginary reasons of difficulties and contradictions and their transformation in the modern world are considered. The actual reasons, purposes and consequences of sanctions concerning the Russian Federation are opened.*

***Keywords:** Europe, cultural and historical type, Westerners, Slavophiles, liberalism, sanctions, globalization.*

УДК 316.34

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТРАХА НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ НАСЕЛЕНИЯ К УСЛОВИЯМ РЫНКА

Г.Т. Девяткин, кандидат исторических наук, доцент

Кемеровский институт (филиал) Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, Россия

***Аннотация.** В работе затрагиваются теоретические и практические проблемы социального страха и его влияние на процессы адаптации работников в переходный период к рыночным социально-политическим условиям. Отмечаются региональные особенности этого процесса на примере Кузбасса. Доказывается, что определенный набор социальных страхов способен значительно изменить структуру социальных адаптационных процессов и привести к невозможности адаптироваться работнику к новым социальным условиям.*

***Ключевые слова:** социальный, страх, адаптация, безработица, механизм, регион.*

Человек, реально включенный в социально-исторический контекст, не может быть внесоциальным индивидом. Поэтому попытка в последнем десятилетии XX в. осуществить в России социальные и экономические реформы не могла не отразиться на поведенческой психологии населения страны. Особенно глубокие последствия попыток преобразований мы наблюдаем в Кузбассе. Это связано с тем, что за годы советской власти здесь сложился сверхиндустриальный тип занятости и, как следствие этого, – преобладание работников физического труда над работниками умственного труда. В 1995 г. промышленность Кузбасса поглощала 58 % трудовых ресурсов. Причем в структуре промышленности около 55 % приходилось на угольную промышленность и черную металлургию, т.е. отрасли, требующие наибольшее количество работников физического труда с низким уровнем квалификации [3, с. 6]. Эти отрасли были компактно сосредоточены в ряде городов и районов области. При ускорении темпов структурной перестройки, эта односторонняя экономическая направленность привела к очень сложным социальным проблемам. Появившаяся безработица особенно сильно поразила угольные регионы и постепенно приобретает застойный характер. В 1998 г. средняя продолжительность безработицы составила 8 месяцев (прирост 2 лет составил 2,2 месяца). В ряде городов средняя продолжительность безработицы еще выше. В Таштаголе – 10,9 месяцев, Юрге – 10,5, Мариинске – 11, 6 месяцев [2, с. 17].

Изменения, происшедшие в обществе в последнее десятилетие, поставили перед населением проблему адаптации к этим изменениям. Этот процесс совершенно естественный, т.к. жизнь любого организма – это, прежде всего, непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды [1, с. 302-303].

Однако, непродуманность реформ, попытка провести их в сжатые исторические сроки, нарушили естественный процесс адаптации и породили такое массовое явление, как социальный страх, ставший серьезным сдерживающим фактором процесса адаптации.

Понятия «страх» и «тревога» очень близки по содержанию, и эти две формы опасения часто встречаются вместе. Э. Эриксон считает, что страхи – это состояние опасения, сосредоточенного на изолированных и могущих быть узанными угрозах, так что их можно трезво оценить и реалистически противостоять им. Тревога – это диффузное состояние напряжения (вызванного утратой взаимного регулирования и возникающего в результате нарушения либидинального и агрессивного контроля), которое преувеличивает опасность и даже вызывает иллюзию внешней угрозы, не указывая на подходящие пути защиты или овладения [9, с. 564].

Прежде всего, следует выделить такую разновидность социального страха, как страх остаться без рабочего места. Он заставляет десятки тысяч работников (29,8 % в 1997 г. от всего занятого населения) поддерживать иллюзию занятости на предприятиях области, естественно, не получая за это практически никакого вознаграждения. В 1998г. 65 % работников, имевших вынужденные отпуска, не получили денежной компенсации. На начало 1999 г. 7,6 тыс. предприятий имели просроченную задолженность по выплате средств на оплату труда. Сумма неоплаченной задолженности в 1998 г. составила 3 876 млн. рублей [6, с. 128].

Основную часть контингента скрытой безработицы составляют работники, которые входят в группу населения с низкой степенью адаптации. Во-первых, это, как правило, работники 30-50 летнего возраста. В составе населения они составляют 30 %, а в числе потерявших работу и поставленных на учет в службе занятости эта возрастная группа составляет уже 56,4 %. Еще больше представителей этой группы мы видим среди безработных, которые ищут работу от 2 до 12 месяцев и более (70 %) [2, с. 9]. Отсюда и страх у многих остаться вне трудового поля. Во-вторых, сдерживающим фактором в адаптационном процессе является довольно низкий образовательный и профессиональный уровень работников. Значительная часть работников имеет среднее образование и ниже. В-третьих, создание новых рабочих мест в регионе идет очень медленно. В январе-сентябре 1998 г. нагрузка незанятого населения на одну заявленную вакансию составила 8,9 человек. В некоторых городах этот показатель был значительно выше: в Анжеро-Судженске он равнялся 25, в Березовском – 41, в Мариинске – 80, Таштаголе – 96, а в Осинниках – 105 человек [6, с. 172]. В сентябре 1998 г. заявленная в службу занятости потребность в работниках, по сравнению с сентябрем 1997 г., сократилась на 1,5 тыс. человек (19 %).

При этом массовое высвобождение происходит, как правило, в угольных регионах, где доходы работников сравнительно высоки. Создается же рабочих мест, которые можно считать «достойными» для них (работа, которая обеспечивает заработок на уровне прожиточного минимума для семьи в 3-4 человека), явно мало. В четвертых, служба занятости из-за незначительного финансирования не может расширить систему профессионального обучения. В 1996 г. в области только 1,2 тыс. человек были направлены службой занятости на профессиональное обучение, в 1997 г. – 1,1 тыс. человек, в 1998г. – 1,3 тыс. человек. В-пятых, как уже отмечалось, безработица в Кузбассе все более приобретает явно застойный характер. Более 40 % потерявших работу тратят на поиски новой работы от нескольких месяцев и до года. В-шестых, в 90-е годы половозрастная структура на предприятиях области значительно изменилась. Работники от 40 до 50 лет составляют 51,5 % производственного персонала. Причем, возросло число женщин в составе этой группы работников – 53,4 % [2, табл. 1-3]. А им, как известно, труднее найти новое место работы.

Все эти причины заставляют работников оставаться в системе условной занятости довольно длительное время, что многократно усиливает отрицательные последствия социального страха для здоровья людей.

Однако следует выделить и очень важный внутренний фактор, который удерживает работника на неработающем предприятии – это страх оказаться в моральном одиночестве, в психологической изоляции. Дело в том, что физиологические потребности – это не единственная необходимо присущая, императивная часть натуры человека. Есть еще одна, столь же непреодолимая; она не коренится в физиологических процессах, но составляет самую сущность человеческого бытия – это потребность связи с окружающим миром, потребность избежать одиночества. Чувство полного одиночества ведет к психическому разрушению так же, как физический голод – к смерти. Эта связанность с другими не идентична физическому контакту. Индивид может быть физически одинок, но при этом связан с какими-то идеями, моральными ценностями или хотя бы социальными стандартами – и это дает ему чувство общности и «принадлежности».

Но 90-е годы стали временем обрушения для многих людей прежних идейных и моральных ценностей, привычных социальных стандартов. Это создало такое положение, когда многие люди, находясь среди других людей, испытывают состояние полной изолированности. Причем существует опасность, что если это состояние пройдет определенную грань, то может возникнуть умственное расстройство шизофренического типа. Отсутствие связанности с какими-либо ценностями, символами, устоями Э. Фромм называет моральным одиночеством. Он считает, что моральное одиночество так же непереносимо, как и физическое; более того, физическое одиночество становится невыносимым лишь в том случае, если оно влечет за собой и одиночество моральное [7, с. 26].

3. Фрейд принадлежит фраза о том, что человек привязан к своему прошлому, как раб к галерам. Поэтому внезапное крушение этого прошлого привело многих людей к страху потерять идентичность. Э. Эриксон считает, что поскольку страх утратить идентичность доминирует в большей части нашей иррациональной мотивации, он (страх) мобилизует весь арсенал тревоги, оставленной в каждом человеке простым фактом его детства. В этом критическом состоянии массы людей склонны искать спасение в «псевдоидентичностях». Поэтому, где чувство идентичности утрачивается, где целостность и полнота уступает место отчаянию и отращению, генеративность уступает стагнации, интимность – изоляции, а идентичность – смешению ролей, боевые порядки инфантильных страхов легко приходят в движение [9, с. 36-37].

К этому можно добавить и идентичность территориальную. Как уже отмечалось, в Кузбассе угольная промышленность имеет компактное расположение и является градообразующей для многих населенных пунктов. Сегодня более 60 шахт убыточны и к 2000 году они должны быть закрыты, а их работники уволены [4, с. 3; 8]. В шахтерских городах многие уволенные не смогут найти работу, а возможности по созданию новых рабочих мест у региональных властей ограничены. Это заставит потерявших работу искать приложение своих трудовых усилий в других районах. Но, как известно, личность испытывает чувство идентичности с местом, пространством и предметами, которые очень важны для нее. Их потеря, как и потеря жизненно важного пространства приводит к развитию психопатологических реакций и серьезно угрожает душевному развитию и здоровью. Такие потери могут привести и к потере ориентации во времени и пространстве, осознания самого себя, как это иногда происходит с потерявшими внезапно горячо любимого человека [8, с. 136].

Состояние социального страха в значительной мере поддерживается в населении неустойчивой социально-политической обстановкой в стране, утратой доверия значительной части населения к власти. По мнению Э. Эриксона, человек способен вынести значительную фрустрацию лишь при наличии веры во что-нибудь. Отсутствие перспективы и веры снижает пороговую величину уровня напряжения и даже незначительное превышение этого уровня оказывает деструктивное влияние на психологию и поведение человека, что, несомненно, усиливает состояние страха.

Постоянный пресс социальных страхов нарушает внутренне психическое состояние человека и, как правило, психический дисбаланс впоследствии восстанавливается очень сложно. Канадский физиолог Г. Селье считает, что ни один организм не может постоянно находиться в состоянии тревоги. Тревожное состояние, связанное с устойчивыми социальными страхами, приводит организм к истощению, так как организм вынужден затрачивать много энергии для поддержания своей «дееспособности», что нередко приводит к различным физиологическим нарушениям психосоматического характера. Другими последствиями этого состояния являются нарушения на уровне личности, способные привести к полной дезорганизации поведения и отрыву от реально-

сти [1, с. 136]. Сегодня мы можем отметить признаки социальной дезорганизации части населения, расширения суицидных явлений, растет преступность. В 1997 г. в Кузбассе покончили с собой 1 606 человек. В январе-октябре 1998 г. на 100 тыс. человек зарегистрировано 1 300 преступлений (в 1997 г. за этот же период – 1 171). И наибольший рост дали районы, где население в наибольшей степени подвержено социальным страхам: Анжеро-Судженск – 1 636 преступлений на 100 тыс. человек, Киселевск – 1 549, Ленинск-Кузнецкий – 1 482 преступления. Особенно выделяется тенденция роста немотивированных и тяжких преступлений. Доля таких преступлений в 1998 г. в общем числе преступлений составила 64 % [5, с. 128-129].

Можно выделить еще одно отрицательное последствие устойчивых социальных страхов. Нарушение внутренних и внешних связей приводит человека к состоянию противостояния окружающему миру, который превращается для него в нечто чуждое. Для преодоления этого неестественного состояния у человека имеется два пути. Один путь лежит через сложный поиск своего места в изменившемся мире и через это – обретение вновь единства с людьми, с миром и с самим собой. Другой путь – это путь назад: отказ человека от свободы в попытке преодолеть свое одиночество, устранив разрыв, возникший между его личностью и окружающим миром. Но этот путь, по мнению Э. Фромма, никогда не возвращает человека в органическое единство с миром, в котором он пребывал раньше, пока не стал «индивидом», – ведь его отделенность уже неотвратима, – это попросту бегство от невыносимой ситуации, в которой он не может дальше жить. Такое бегство имеет вынужденный характер – как и любое бегство от любой угрозы, вызывающей панику, – и, в то же время, оно связано с более или менее полным отказом от индивидуальности и целостности человеческого «я» [7, с. 123]. Сегодня многие жители региона избирают для себя именно этот путь. Вместо поиска своего места в новых социально-экономических условиях, люди замыкаются в себе, затрачивают много сил и энергии на поиск виновных в их данном состоянии. Поэтому процесс социальной адаптации затягивается и, в конечном итоге, адаптация для части населения может стать практически невозможной. Этим работникам необходима экстренная помощь со стороны региональных властей и специализированных служб, иначе деструктивные явления примут необратимый характер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Годфруа, Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1992.
2. Занятость и безработица в Кузбассе, № 13. Стат. сб. – Кемерово, 1998.
3. Ильичев, А. И. Кузбасс. Ресурсы, экономика, рынок. Кузбасская энциклопедия. Т.1. / А. И. Ильичев и др. – Кемерово, 1995.
4. Кузнецкий край, 1995, 12 октября; Век, 1999. – № 3, 18.
5. Социально-экономическое положение Кемеровской области, январь-октябрь 1998.
6. Социально-экономическое положение Кемеровской области. 1998. – Кемерово, январь 1999 г.
7. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990.
8. Черноушек, М. Психология жизненной среды / М. Черноушек. – М.: Мысль, 1989.
9. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб, 1996.

Материал поступил в редакцию 21.09.15.

THE INFLUENCE OF SOCIAL ANXIETY ON THE PROCESS OF POPULATION ADJUSTMENT TO MARKET CONDITIONS

G.T. Devyatkin, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor
Kemerovo Institute (Branch) of Plekhanov Russian University of Economics, Russia

Abstract. *In this research work the theoretical and practical issues of social anxiety and its influence on workers' adaptation processes to market socio-political conditions in transition period are discussed. The regional features of this process on the example of Kuzbass Region are noted. It is proved that a certain set of social anxieties is capable to change considerably the structure of social adaptation processes and to lead to impossibility of adaptation to the new social conditions for worker.*

Keywords: *social, anxiety, adaptation, unemployment, mechanism, region.*

УДК 392

ВАЖНОСТЬ ОБРЯДА ПРИЧАЩЕНИЯ ДЛЯ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ХРИСТИАН-НЕОФИТОВ КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Д.А. Стаховска, аспирант кафедры истории России
 Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева (Карачаевск), Россия

***Аннотация.** Данная работа посвящена изучению обряда причащения в духовной культуре христианских неопитов КЧР. Объектом исследования является группа библейских христиан, изменившая в свое время этноконфессиональную принадлежность. Статья рассматривает условия для совершения таинства как регулярной духовной практики неопитов региона. На основании полевого этнографического материала автор подробно описывает этапы, предшествующие совершению церковного таинства, последующие за ним, а также выявляет его особенности в этническом пространстве представителей кавказских этносов в зависимости от структуры общины. Изучение данного аспекта духовной жизни горцев-неопитов в этнографическом плане представляет собой научную новизну и является ценным материалом для изучения влияния христианства на формирование духовной культуры коренных народов республики.*

***Ключевые слова:** христиане-неопиты КЧР, таинство причащения, Вечеря Господня, духовная жизнь горцев Кавказа, библейские (евангельские) христиане, регулярная духовная практика.*

В жизни неопитов Карачаево-Черкесской республики обряд церковного причащения занимает одно из важнейших составных комплексного явления регулярной духовной практики.

Понимание этого духовного ритуала библейских (евангельских) христиан совпадает с трактовкой Русской Православной Церкви, определяющей его как «таинство, совершаемое в церкви, которое состоит в том, что верующие едят хлеб и пьют вино, являющиеся будто бы воплощением «тела и крови» Христа». Там же упоминается, что в действительности у первых христиан подобного обряда не существовало. Причащение сформировалось в период становления христианства не ранее второй половины I и начала II вв. как обрядовое действие [4, с. 190].

Имеющийся в нашем распоряжении полевой этнографический материал дает четкое объяснение причин бытования причащения в церквях, которые посещают горцы-неопиты. Информанты единогласно разъясняют, что поводом, для которого они, совершают т. н. «Вечерю Господню» в своей этнокультурно-новой христианской жизни являются Божие повеления. «Иисус завещал, чтобы делать это в память о Нем и Его жертве, когда собрался со своими учениками последний раз за ужином перед Пасхой», – утверждает А-А.Д. Хубиев [5]. С его мнением полностью согласен очередной респондент, говорящий: «Таинства не понять. Ты причащаешься, и у тебя сила появляется, вера твоя возрастает. Я делаю это по словам Иисуса: «делайте это в Мое воспоминание...» [2].

Любому обряду и ритуалу сопутствуют определенные условия для его полноценного совершения. В связи с этим, первым и важнейшим условием для приступления к таинству причащения является феномен исповеди, понимаемого как искреннее покаяние и очищение от греховной жизни. Ко второму условию, которому придерживаются почти все общины неопитов, принадлежит водное крещение. Третье требование выражается в четком понимании о происходящем и личной ответственности перед Всевышним за свое духовное состояние. Другими словами, неопиты отмечают, что человек должен осознавать, когда он достоин «принять вечерю». Понятие достоинства для наших опрошенных заключается в отсутствии греха перед причащением, что напрямую связано с исповеданием грехов. «В то же время, в последствии несоблюдения этой заповеди в жизни «недостойного христианина» могут внезапно появиться болезни, плохое состояние или смерть, о чем предупреждает Библия», – подчеркивает О.С. Аджиева [1].

Как и в православной традиции, так и у библейских христиан, можно выделить два основных элемента причащения: хлеб и вино. Разновидности хлеба своей формой и ингредиентами варьируют от бездрожжевого круглого опресснока, через четырехугольную еврейскую мацу, по кусочки дрожжевого или пшеничного хлеба (выпекаемого или покупного), а также традиционного на Кавказе лаваша. Реже встречаются булочки с крестиками на корке. Аналогичным образом имеется дело с вином. Не все общины, в которых числятся новообращенные из коренных этносов, признают красное вино (согласно этноконфессиональной церковной традиции России в его качестве выступает «Кагор», но это не обязательно) или виноградное вино, поэтому в большинстве церквей пьется виноградный сок. Поскольку нет строгого требования в этом вопросе, чаще всего вино или сок употребляются в зависимости от убеждений членов данной церкви или ее многовековой традиции.

Метод интервьюирования информантов зафиксировал, что применение красного вина характерно для домашних общин, а виноградный сок царствует в общинах с большим количеством прихожан.

Проведенный нами анализ полевого материала позволяет выделить общие этапы подготовки к причащению в церкви на общем собрании-богослужении. Первым из них по очереди является напоминание пастором

или дьяконом-пресвитером о том, кто может участвовать в Вечере Господней. Как упомянуто выше, прежде всего надлежит иметь мир с Богом через очищение своего сердца, что равняется отсутствию греха и замечаний по поводу поведения. В некоторых общинах участие в таинстве обусловлено также статусом члена церкви. Потом наступает момент объяснения процесса данного обряда для тех, которые впервые причащаются и гостей (если есть такие). Здесь стоит упомянуть важный момент в духовном пространстве новокрещенного, для которого участие в причастии является некого рода большим торжеством, совершаемым впервые в осознанной христианской жизни.

Очередной этап, приближающий к моменту Вечери Господней, это молитва над хлебом и вином. Священнослужители берут в руки чашу с вином и чашу с хлебом (прообраз пролитой крови и ломимого тела Иисуса Христа), молятся, благодаря за распятие на кресте. Христиане-неофиты верят, что происходит освящение элементов причастия в момент произнесения над ними молитвы. После этого обычно начинает звучать песня прославления, соответствующая описываемой тематике.

Перейдем к центральной части и сути самого обряда. Кульминационный момент необходимо разделить по признаку численности церкви. В начале следует отметить, что в больших общинах существуют два способа участия в совершаемом таинстве. Причащающиеся «подходят к передней части помещения, где стоят несколько братьев с подносами, на которых отдельно поломанный хлеб и одноразовые маленькие стаканчики [3]. Сформировав очередь, каждый участник берет по одному кусочку и получает немножко сока, и тут же вкушает их. Среди встречаемых вариантов можно увидеть, что прихожане пьют из одной чаши, а стоящий рядом дьякон вытирает платком края сосуда, чтобы очередной мог выпить священный глоток с соблюдением гигиены [5].

Второй способ, зафиксирован как более удобный с точки зрения организации, не заставляющий верующих покидать свои места. Наиболее распространено, что кусочки преломленного хлеба, мацы, раздаются одним служителем на подносе, а стаканчик с соком на другом блюде вторым представителем церкви. Все ждут друг друга и в одно время съедают элементы причастия [2].

Что касается домашних – немногочисленных общин, то обряд причастия происходит в них намного проще. Берется круглый опренок на красивом подносе, звучит совместная молитва над ним как за тело Христово, которое ломимое за человека и преломляется от одного всей церковью. То же самое делается с чашей красного вина – наступает молитва, что это кровь Христа, которая омывает от грехов и пускается по кругу, чтобы все могли выпить из нее [1].

Обычно во время процесса причастия (или в некоторых случаях до него) звучит какая-нибудь евхаристическая песня, которую поет группа прославления со всеми прихожанами. К примеру песен описываемой обрядности относятся следующие: «Хлеб преломляем», «Свят Бог, святы небеса», «Благодарим за Новый Завет», «Ты искупил мир от греха», «О, Иисус, ты прости меня» и др.

Христиане-неофиты придают таинству Вечери Господней магическое значение, так как во время его совершения происходит мистическое приобщение с телом Христовым. Респонденты утверждают, что на верующего сходит тогда особая божественная благодать.

Принято, что причастие как духовная практика в среде горцев-неофитов совершается в каждое первое воскресенье месяца, но прослеживаются отдельные случаи проведения его в конце месяца.

К глубокому интересу можно причислить значение евхаристического ритуала для самого участвующего в нем. Преимущественно посредством причастия отображается духовная принадлежность христианина Богу и тем самым подтверждается его членство как в локальной, так и во вселенской церкви. Следовательно, через соблюдение этой тайны верующий проявляет заботу о жизни вечной, образно ставит некую роспись под договором, который однажды заключил с Богом по собственному желанию.

Нередко бывает, что в воскресенье после богослужения устраиваются т.н. «вечери любви», как это имело место в первые века. Именно такие встречи считаются предшественниками причастия в раннем христианстве [4, с. 193]. На сегодняшний день эта традиция заключается в торжественной трапезе с участием всех присутствующих братьев и сестер и в этнокультурном плане поддерживается библейскими христианами как новый элемент в их духовной жизни.

Исследование обрядовой стороны жизни представителей коренного населения Карачаево-Черкесской Республики приводит к выявлению особенностей, определяющих участие в Вечере Господней, играющей значимую роль в развитии их духовной жизни и культуры в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аджиева, О. С. ПМА (Полевой материал автора) / Ольга Султановна Аджиева, 1982 г. р. – Карачаевск, июнь 2015.
2. Бирадов, Т. Х. ПМА / Тимур Харитонович Бирадов, 1970 г.р. – Черкесск, май 2015.
3. Джандубаева, А. В. ПМА / Альмира Владимировна Джандубаева, 1961 г.р. – Черкесск, май 2015.
4. Православие: Словарь атеиста / под общ. ред. Н. С. Гордиенко. – М., 1988.
5. Хубиев, А.-А.Д. ПМА / Азрет-Али Дадыкович Хубиев, 1962 г.р. – Карачаевск, июнь 2015.

Материал поступил в редакцию 29.09.15.

**THE IMPORTANCE OF RECEIVING COMMUNION FOR SPIRITUAL CULTURE
OF CHRISTIAN-NEOPHYTES IN KARACHAY-CHERKESS REPUBLIC**

D.A. Stachowska, Postgraduate Student of Russian History Department
Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev (Karachaevsk), Russia

***Abstract.** This article deals with the studying intinction in spiritual culture of Christian neophytes in Karachay-Cherkess republic. The study object is a group of Bible-Christians who changed their ethno-confessional identity. The article considers the conditions of administering the Sacrament as a regular spiritual activity of neophytes of the region. Basing on the ethnographic fieldwork material, the author describes the stages, preceding and following administering the Sacrament and determines its peculiarities in the ethnic space of Caucasians depending on community structure. Studying this aspect of spiritual life of neophyte mountaineers in terms of ethnography represents the scientific novelty and is important for studying the influence of Christianity on the formation of spiritual culture of native peoples of the Republic.*

***Keywords:** Christian neophytes of Karachay-Cherkess Republic, administering the Sacrament (receiving communion), Lord's Supper, spiritual life of Caucasian mountaineers, biblical (evangelical) Christians, a regular spiritual practice.*

УДК 32.019.5

СУЩНОСТЬ, ПРИЧИНЫ ЭКСТРЕМИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН

М.А. Магомедова, кандидат философских наук, старший научный сотрудник
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Региональный центр этнополитических исследований Дагестанского научного центра Российской академии наук (Махачкала), Россия

***Аннотация.** Экстремизм на сегодняшний день представляет собой наибольшую угрозу как для страны в целом, так и для отдельной личности. В статье рассматриваются основные причины, которые побуждают молодежь к экстремистской деятельности.*

***Ключевые слова:** экстремизм, религиозно-политический экстремизм, молодежь, противодействие экстремизму, Республика Дагестан.*

Экстремизм является одним из серьезных вызовов современной цивилизации, угрозой стабильности и мирному развитию общества. Выступая как крайняя форма социального деструктивного действия, экстремизм создает угрозу безопасности государства, основам стабильного развития общества.

В научной литературе [2] различается множество видов и форм экстремизма – религиозный экстремизм, этнический экстремизм, политический экстремизм и т.д. Поскольку современные формы экстремизма обычно не укладываются в простые определения, то исследователи прибегают чаще всего к сложным их определениям – религиозно-политический экстремизм, этнополитический экстремизм, этноконфессиональный экстремизм и т.п.

Между тем, теоретический анализ показывает, что в основе выделения различных видов и форм экстремизма лежит понятие социально-политического конфликта. Экстремизм – это определенная линия политического поведения, направленная на разрешение (устранение) какого-либо социально-политического конфликта [5].

В сети Интернет появляются видеоролики, в которых боевики Исламского государства¹ выступали с заявлением о том, что скоро откроют фронт «джихада» на Северном Кавказе. Подобные ролики в Интернете – явление частое. Однако это вовсе не уменьшает угрозы России, исходящей с Ближнего Востока. Создание исламского халифата «Государство Ирака и Леванта» на территории Ирака было очень значимым событием для радикальных мусульман. Об этом говорит реакция многих молодых людей СКФО на это событие, о чем они сообщают в социальных сетях. В страницах Facebook распространяются лозунги «Теперь у нас есть Халифат!!!» и т.п.

«Исламское государство» ведет пропаганду в основном через «Твиттер». «Имарат Кавказ» также с большим успехом использует Интернет для вербовки сторонников, в основном молодежи.

По данным директора ФСБ РФ Александра Бортникова на стороне «Исламского государства» воюют около 1700 россиян, причем число граждан России в рядах джихадистов за год практически удвоилось [6]. Основную часть среди них составляет молодежь, которой движет понимание того, что они реально ведут борьбу с мировым злом, за ислам. На ежегодной «Прямой линии» в эфире российских телеканалов Владимир Путин заявил о том, что Россия озабочена участием россиян в террористической организации «Исламское государство», но при этом прямой угрозы для нашей страны нет» [3].

В ряду острых проблем стоит и экстремизм под религиозным флагом.

Это один из факторов, способствующих возникновению этнополитических конфликтов и дезинтеграционных процессов. Этот фактор, как свидетельствует практика, используется успешно и местными элитами для решения своих вопросов по принципу «разделяй и властвуй», т.е. активно применяется игра на национальных и религиозных чувствах.

Данные вопросы широко анализируются в работах таких ученых, как А.К. Алиев, А.А. Игнатенко, К.М. Ханбабаев, Н.Ф. Бугай, А.Г. Гусейнов, Г.И. Юсупова и многих других.

Исходя из того, что экстремизм на религиозной основе тесно связан с политикой и национализмом, представляя единое целое, часто в научной литературе используется термин «религиозно-политический экстремизм». Например, международные вооруженные бандформирования, напавшие на Дагестан со стороны

Чечни в августе – сентябре 1999 г., заявляли, что хотели силой ниспровергнуть конституционный строй в Дагестане и создать квазиисламское государство Дагестана и Чечни вне состава России.

Экстремизм в молодежной среде представляет собой индивидуальное и социально-групповое проявление крайних, неумеренных в нравственном и правовом отношении средств и способов жизнедеятельности молодежи как особой социальной группы и специфической категории населения [7].

Для современной молодежи в условиях капиталистической конкуренции базовой потребностью является развитие личного социокультурного потенциала. В социальном плане (работа, зарплата), в религиозном плане (свобода вероисповедования), в карьерном профессиональном плане социальный лифт. Но, ни то, ни другое молодежь не имеет возможности сполна реализовать.

По данным экспертного и массового опросам, которые были проведены в Республике Дагестан в 2013 году основными причинами распространения экстремизма на территории республики являются: социальная поляризация и бедность части населения; коррупция и преступность. Далее следует спад производства и безработица, нарушение социальной справедливости и неравенства перед законом, неэффективность управления, недовольство населения властью, борьба элит за власть, сложные религиозные отношения [4].

Одной из причин также является замещение общественных интересов индивида идеологическими пристрастиями. То есть, те, кто не вписывается в «существующую социальную систему», занимает в итоге радикальные позиции.

Наряду с другими факторами – экономического, правового, социального характера – религиозный фактор в условиях РД играет роль интегрирующей, системообразующей силы протестных настроений в обществе, идеи умеренного, так же как и радикального салафизма, могут быть факторами радикализации молодежного сознания [1].

Для преодоления экстремизма, следовательно, и терроризма в первую очередь необходимо преодолеть формы коррупции; нужна целенаправленная работа с молодежью в образовательных учреждениях, мечетях, периодические встречи молодежи с работниками правоохранительных органов, прокуратуры, с представителями старшего поколения, необходимо также транслировать телепередачи антитеррористической направленности.

Примечание

¹ Наиболее радикальное крыло противостоящих сирийскому президенту Б. Асаду джихадистов окончательно откололось от террористической сети «Аль-Кайда» и в конце июня 2014 г. объявило об образовании на подконтрольной им территории так называемого «Исламского государства Ирака и Леванта» (ИГИЛ), позже переименованного в «Исламское государство». ИГ построено на принципах халифата, вся полнота духовной и светской власти сосредоточена в руках халифа, каковым был выбран бывший лидер иракского отделения «Аль-Кайды» Абу-Бакр аль Багдади. Теоретически Исламское государство безгранично, как безграничны и агрессивные амбиции боевиков ИГ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулагатов, З. М. Особенности социализации современной молодежи и социальные деформации в молодежной среде / З. М. Абдулагатов. – Махачкала : ИИАЭ ДНЦ РАН, 2011. – С. 159.
2. Актуальные проблемы противодействия религиозно-политическому экстремизму. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала: Издательство «Лотос», 2007; Актуальные проблемы противодействия национальному и политическому экстремизму: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х т. – Махачкала: Издательство «Лотос», 2008.
3. Путин заявил об отсутствии прямой угрозы для России со стороны ИГИЛ // РИА Новости, 16.04.2015.
4. Российский Кавказ: проблемы, поиски, решения. – М. : Издательство «Аспект Пресс», 2015. – С. 500.
5. Современный политический экстремизм: понятие, истоки, причины, идеология, проблемы, организация, практика, профилактика и противодействие. – Махачкала: Издательство «Лотос», 2009. – С. 60.
6. ФСБ РФ: В рядах боевиков в Ираке воюют почти две тысячи россиян // Российская газета, 20.02.2015 г.
7. Ханбабаев, К. М. Религиозно-политический экстремизм в России: состояние и проблемы / К. М. Ханбабаев. – Махачкала: Издательство «Лотос», 2010. – С. 128.

Материал поступил в редакцию 16.09.15.

THE REASONS AND NATURE OF EXTREMISM OF YOUTH IN THE REPUBLIC OF DAGESTAN

M.A. Magomedova, Candidate of Philosophical Sciences, Senior Researcher
Regional Center of Ethno-Political Researches of the Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences
(Makhachkala), Russia

Abstract. *The extremism represents today the greatest threat both for the country in general, and for the personality. In this article the basic reasons, which induce youth to extremist activities, are considered.*

Keywords: *extremism, religious-political extremism, youth, counteraction to extremism, Republic of Dagestan.*

УДК 314.7

МИГРАЦИОННАЯ КАТАСТРОФА ИЛИ ВЫЗОВ РОССИИ ИЗ БУДУЩЕГО

В.П. Руденок¹, В.В. Балакирев²¹ кандидат политических наук, профессор, ² слушатель¹ Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России (Домодедово),² Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации (Москва), Россия

Аннотация. В статье анализируются современные причины миграций, возможные последствия и связанные с миграцией риски для России и других стран.

Ключевые слова: геополитика, миграция, беженцы, религиозные противоречия, Ближний Восток, Северная Африка.

В настоящее время в мире происходят очень сложные миграционные процессы. Достаточно вспомнить о том, что особенно напряженная ситуация происходила с потоком кораблей, которые доставляли мигрантов на территорию европейского побережья.

Этот совершенно неуправляемый поток нелегальных мигрантов, бегущих от войн в Северной Африке, захлестнул южные страны Европы. Он принес не только серьезные экономические проблемы, но и глобальные политические потрясения для южных стран Европейского Союза. Что делать с этим потоком, как его остановить? Еще более важным вопросом является то, как сделать невозможным повторения трагедии, которая произошла в апреле 2015 года на Средиземном море, когда некоторые из кораблей, нелегально переправляющихся в Европу, утонули, унеся с собой многие жизни.

К сожалению, аналогичные случаи не являются единственными, они происходят в разных районах южного побережья Средиземноморья и бытующее мнение о том, что это далеко от России и не коснется ее, может стать роковой ошибкой.

Надо отметить, что такое положение дел не только вызвало серьезные экономические и политические проблемы, но и внесло яблоко раздора в самое сердце Европы. В настоящее время основная масса мигрантов сосредоточена в Италии и Греции. Конечно, эти страны не хотят нести на себе все последствия убийственной миграционной политики всего Европейского Союза. В связи с этим идут серьезные дискуссии на площадке Брюсселя о судьбе этих людей, конфликт уже вышел на международный уровень, и Евросоюз обратился в Совет Безопасности ООН.

Что решит Евросоюз? Сейчас на этот вопрос ответить сложно. Необходимо отметить, что это не единственная волна нелегальной миграции, обрушившаяся на Европу.

Вот, как комментирует еще одну ситуацию директор Службы первого приема Панайотис Никас в интервью греческому изданию «Кафимерини»:

«Тысячи сирийских беженцев пытаются спастись от насилия на Ближнем Востоке, пробираясь из Турции в Грецию. И если они решат бежать из лагерей беженцев, созданных в соседних странах (Сирии), ситуация станет еще хуже»¹

Европа задыхается от нелегальных мигрантов. Эти мигранты не собираются ассимилироваться и приспособиваться к европейской жизни, они даже не хотят работать, почти все живут на пособия, что естественно вызывает создание криминогенной обстановки.

Из всего этого можно сделать вывод, что проблема является системной, а в поисках корня проблемы нам необходимо переместиться на Ближний Восток.

Последние десятилетия Соединенные Штаты Америки с огромным усердием несут демократию в страны Ближнего Востока. Очевидно, что демократия не добирается до этих стран, а вот бомбы долетают туда в больших количествах, что в итоге приводит в лучшем случае к смене государственного режима, а в худшем – государство начинают контролировать боевики. Такое положение дел, продолжающееся слишком долго, привело Ближний Восток к кровопролитным затяжным войнам. Вот только некоторые примеры из этих стран:

1) Йемен. 19 января 2015 года Шиитские повстанцы-хуситы и армия Йемена вступили в столкновения недалеко от президентского дворца в столице страны городе Санае. Ранее в результате взрыва двух заминированных автомобилей в провинции Аль-Бейда погибли 40 человек.² Семнадцатого января неизвестные злоумышленники похитили главу администрации президента Йемена Ахмеда Авада бен Мубарака и увезли его в неизвестном направлении. Двадцать пятого декабря был похищен генерал разведывательной службы Йемена Яхья Маррани. Он был захвачен вооруженными людьми в его доме в городе Санае. Отмечается, что в похищении подозреваются шиитские повстанцы-хуситы. В Йемене с 2011 года, после смены власти сохраняется нестабильная обстановка. На юге страны не прекращаются теракты боевиков «Аль-Каиды», которых, по мнению властей, поддерживают бедуины из местных племен.

2) Сирия. С 15 марта 2011 года по настоящее время Сирию раздирает вооруженный конфликт между прави-

тельственными войсками и лояльными правительству Сирии военизированными формированиями с одной стороны, и вооружёнными формированиями повстанцев, в основном состоящих из исламистов, с другой. Повстанцам активно помогают такие страны как США, Саудовская Аравия, Катар, Турция. Только благодаря последовательным и правильно вымеренным шагам Российской Федерации на международной арене удалось предотвратить развитие Ливийского сценария. Несмотря на это в Сирии огромное количество погибших, особенно среди христиан.

Существуют очень опасные религиозные тенденции на территории Ближнего Востока. Не зря патриарх Русской Православной Церкви Кирилл сказал, что христиане находятся в наиболее опасной ситуации. В ближайшей перспективе может произойти такое, что христиан на Ближнем Востоке не будет.

В Сирии до гражданской войны существовало 49 христианских храмов, многие из которых насчитывали тысячелетнюю историю. Сейчас нет ни одного.

Тут важно отметить, что очень часто этно-религиозные противоречия используются для разжигания гражданской войны.

3) Ливия. Гражданская война в Ливии – это вооруженный конфликт, начавшийся в 2011 году, в ходе которого, не без помощи США и союзников, произошло свержение Муаммара Каддафи и де-факто произошёл распад Ливии на различные государственные образования, контролируемые бандитскими группировками. Именно этот конфликт стал причиной последних миграционных потрясений Европы.

Этот список государств можно продолжать и дальше, сюда войдет и Македония, у которой существуют серьезные проблемы с албанским населением, которое готово уничтожить всех христиан в стране, здесь окажется Азербайджан, у которого в любой момент может возникнуть проблема с курдами, Афгано-Таджикская граница, которая является исторически неспокойной, и долгое время остается горячей точкой. Мы не должны забывать об Иране, которого может в любой момент, постичь участь других государств. Пожалуй, одним из факторов стабильности Ирана, в последнее время, является заявление России о поставках ракетных комплексов С-300. Это хороший пример правильной политики России, которая рассчитана на длительную перспективу. Это политика миротворца и гаранта стабильности в регионе.

Опираясь на анализ ситуации на Ближнем Востоке, можно сделать вывод, что если американская «бомба» замедленного действия сработает в полную силу и Ближний Восток зальет кровью, то Россию заполнят мигранты с Ближнего Востока, Северной Африки и даже Средней Азии. Мы не должны забывать о чередях ошибок нашего государства, совершаемых на протяжении долгого времени, которые привели к ситуации на Украине, Ливии и других ранее дружественных нам государствах.

Пример Украины, когда в результате так называемой антитеррористической операции в Россию пришло и прибывает огромное количество беженцев, создало серьезную нагрузку для нашей экономики населения. Что же будет, если к нам хлынут потоки из Ближнего Востока и Средней Азии сложно себе представить.

Мигранты будут бежать в Россию в поисках лучшей жизни, а в подтверждение серьезности поднятой проблемы следует напомнить о Узбекско-Киргизском столкновении 2010 года, после которого в Россию направилось огромное количество узбеков. Необходимо отметить, что только по данным переписи 2009 года в Узбекистане проживает 1 200 000 человек, которые позиционируют себя как русские.³

Правильный выход из этого положения у России может быть только один – проведение внешней политики, которая ставила бы геополитические интересы государства на первое место.

Под правильной внешней политикой мы понимаем создание миграционной подушки безопасности для нашей страны. Этого можно достичь только с помощью экономического взаимовыгодного сотрудничества с соседними ближневосточными странами, возрождение с ними партнерских отношений на новом уровне для создания стабильности данного региона. Механизмом для восстановления таких стратегических отношений может служить Евразийский Экономический Союз.

Именно жесткая позиция на мировой арене и отстаивание интересов, а также правильно продуманная долгосрочная политика позволят спасти Россию от вызовов будущего времени.

В такой ситуации ФМС России играет ключевую роль. Она должна быть очень эффективным инструментом, который обязан работать регулятором миграционных процессов России. Учитывая экономическую обстановку в странах южной Европы и ее последствия, ФМС России, которая изнутри видит и изучает все миграционные процессы, происходящие вокруг России, необходимо уже сегодня выработать стратегию и тактику для принятия в будущем правильного решения.

Примечания

¹ «Русские Афины» Миграционная волна с Ближнего Востока – новая беда Греции, Маргарита Оливarez.

² <http://news.day.az/world/542786.html>

³ Перепись населения Узбекистана за 2009 год.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Перепись населения Узбекистана за 2009 год
2. «Русские Афины» Миграционная волна с Ближнего Востока – новая беда Греции, Маргарита Оливarez
3. <http://news.day.az/world/542786.html>

Материал поступил в редакцию 21.09.15.

MIGRATION DISASTER OR FUTURE CHALLENGE FOR RUSSIA

V.P. Rudenok¹, V.V. Balakirev²

¹ Candidate of Political Sciences, Professor, ² Course Participant

¹ All-Russian Advanced Training Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation (Domodedovo),

² Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow), Russia

Abstract. This article deals with the modern migration reasons, possible consequences and risks connected to migration for Russia and other countries.

Keywords: geopolitics, migration, refugees, religious contradictions, Middle East, North Africa.

УДК 328 (23)

ТРАНСФОРМАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ «СТОЛКНОВЕНИЕ ЦИВИЛИЗАЦИЙ» С. ХАНТИНГТОНА: МЕЖДУ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ И НЕОБХОДИМОСТИ ДИАЛОГА И СТОЛКНОВЕНИЯ

Саид Папи Хашеми, преподаватель, политолог
Исламская Республика Иран

***Аннотация.** В данной статье рассматривается точка зрения Сэмюэла Хантингтона – профессора Гарвардского университета, опубликовавший статью в журнале «ForeignAffairs» под названием «Столкновение цивилизаций?». В статье Сэмюэл Хантингтон выдвинул свою новую концепцию относительно этнокультурного разделения цивилизаций и выстроил подходы к теории и анализу международных событий после холодной войны.*

Ключевые слова: столкновение, концепция, цивилизация, трансформация, диалог.

Сэмюэл Хантингтон – профессор Гарвардского университета летом 1993 года опубликовал в журнале «ForeignAffairs» статью «Столкновение цивилизаций?», в которой выдвинул свою новую концепцию этнокультурного разделения цивилизаций и выстроил подходы к теории и анализу международных событий после холодной войны. По его мнению, в настоящее время разделение мира будет определяться цивилизацией и культурой, а вовсе не нацией-государством или уровнем экономического развития или же идеологической поляризации [6, с. 4]: «В мире после холодной войны сближения и расхождения будут формироваться посредством культуры и культурной идентичности, которые на своем самом широком уровне представляют собой цивилизационную идентичность» [8, с. 20].

Таким образом, согласно данной концепции, образованиями, формирующими международное устройство, являются цивилизации, заменившие нации-государства, которые были субъектами до окончания холодной войны [1, с. 283]. Другими словами, интересы цивилизации преобладают над экономическими и политическими интересами. В соответствии с данной концепцией, отныне мир не будет разделяться на две части – на цивилизационную и варварскую или западную и незападную. Ныне существуют другие цивилизации со своей подлинной и человеческой идентичностью, которые западная цивилизация неизбежно должна понять и поддерживать с ними отношения [3, с. 261].

Хантингтон в своей статье опирается на Бернарда Льюиса – английского историка и востоковеда. По мнению Льюиса, мы сталкиваемся с духом и воззрением, которые намного шире, чем уровень вопросов и политики, которые преследуют государства [5]. В действительности, он подчеркивал, что война между исламом и Западом (в исламе под девизом джихада, а в христианстве под лозунгом крестового похода) продолжается вот уже 14 веков. Сегодня огромная часть исламского мира вновь испытывает волнения, беспокойство, и напряженность по отношению к Западу. Почему? [4, с. 300].

Помимо концепции Хантингтона были и другие попытки прогнозирования особенностей эпохи после холодной войны. К примеру, Фукуяма выдвигает концепцию «конца истории». Его позиция сводится к тому, что в конечном итоге окончательную победу одержит капиталистическая демократия, и история на этом завершится. Другими словами, по его мнению, единственным путем спасения политических строев является прибегание к помощи либеральной демократии, ибо все другие политические устройства до настоящего времени потерпели крах и поражение [7, с. 22-28]. Хантингтон написал статью «Столкновение цивилизаций» в опровержение теории Фукуямы, потому он выступает не столько против Фукуямы, сколько против идей либеральной демократии. В действительности, Хантингтон выражает свое несогласие с видением и позицией либералов или республиканцев, которые рекомендуют сосуществование со всеми цивилизациями и различными мнениями для достижения экономических целей США [2, с. 326].

Генри Киссинджер выдвигает теорию многополярного мироустройства. Он убежден в том, что в мире после холодной войны шесть мировых держав будут преобладать над другими, которые в действительности входят в пятерку великих цивилизаций. Хотя теория многополярной реальной политики Киссинджера совпадает с аналитическим выводом Хантингтона о положении мира после холодной войны, однако его точка зрения на вопросы носят политический характер, и он смотрит на них не через призму цивилизации. Несмотря на связь между «политической точкой зрения» и цивилизационной точки зрения» эти два понятия не есть одно и то же. Потому что та или иная цивилизация с военной и политической точки зрения может быть слабой, однако, с позиции идей, убеждений, культуры и нравственности – сильной. (К примеру, в настоящее время это касается исламской цивилизации). Таким образом, Киссинджер относительно многополярности мира размышляет только с точки зрения политики, что не имеет какой-либо связи с дискуссией о диалоге цивилизаций.

Хантингтон до некоторой степени не принимает во внимание и игнорирует исламскую цивилизацию.

Однако больше удивляет то, что он не считает (некоторых) исламистов и исламских фундаменталистов главной проблемой, а преподносит сам ислам в качестве основного препятствия, предположив, что он является цивилизацией, совершенно отличающейся от других цивилизаций. Хантингтон подчеркивает, что характерной чертой мусульманских обществ и их государств, находящихся на линии разлома мировых культур, является чрезмерная жесткость и грубость. На его взгляд, стремление и готовность мусульман к войне и применению жесткости сегодня подтверждается мусульманами и немусульманами. Естественным результатом подобного заявления является приписывание исламу враждебного характера.

Таким образом, Хантингтон во многих местах своей статьи и книги добрым словом упоминает о ценностях, достижениях и совершенстве западной цивилизации, особенно вопросах, касающихся прав человека, законности, индивидуализме, демократии, и заявляет, что эта цивилизация чрезвычайно важна. В то же время он не предлагает каких-либо подробных разъяснений по другим цивилизациям, а западную цивилизацию восхваляет до самых высот. Однако Хантингтон не объясняет, как поступала и относилась эта так высоко оцениваемая им западная цивилизация к другим цивилизациям в XIX и XX веках? Исходя из этого, невозможно оценить Хантингтона как человека, питающего любовь к культуре. Наоборот, он восхваляет и превозносит то, что выгодно Западу, особенно, Соединенным Штатам Америки, а то, что противоречит их интересам или же западной «цивилизации» является для него непристойным и неподобающим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Али Акбар Резайи. Диалог цивилизаций: концепции и процессы / Али Акбар Резайи // «Иностранная политика». – 1999. – № 2. – С. 283.
2. Али Бигдели. Анализ концепции столкновения цивилизаций / Али Бигдели / «Иностранная политика». – Тегеран: издание МИД, 1999. – С. 326.
3. Гулам Али Хушров. Что такое диалог цивилизаций? / Гулам Али Хушров // «Иностранная политика». – Тегеран: издание МИД, 1999. – С.261.
4. Джон Льюис Эспозито. Политический ислам и Запад, диалог цивилизаций или столкновение цивилизаций? / Джон Льюис Эспозито / Перевод Шахрама Тораби. / «Иностранная политика». – Тегеран: издание МИД, 1999. – С. 300.
5. Диалог с Хусейном Насром. – Тегеран, газета «Иттилаат», 10.02.1999 г.
6. Муджтаба Амири. Концепция столкновения цивилизаций: Хантингтон и его критики / Муджтаба Амири – Тегеран: Центр политических и международных исследований, 1997. – С.4.
7. Муса Ганинежад. Конец истории и последний человек / Муса Ганинежад // «Политико-экономическая информация», № 63-64. – Тегеран, 1993. – С.22-28.
8. Huntington, S. The Clash of Civilization and Remarking of world order / Samuel Huntington (London, 1997). – p. 20.

Материал поступил в редакцию 28.09.15.

CONCEPT TRANSFORMATION OF "THE CLASH OF CIVILIZATIONS" BY S. HUNTINGTON: BETWEEN UNCERTAINTY AND NEED FOR DIALOGUE AND CLASH

Said Papi Hashemi, Lecturer, Political Scientist
Islamic Republic of Iran

Abstract. *In the given article the point of view of Samuel Huntington – professor of Harvard University, who published his article “The Clash Of Civilizations” in the ForeignAffairs magazine, is considered. In his article Samuel Huntington put forward the new concept relatively an ethnocultural separation of civilizations and make some approaches to the theory and the international events analysis after Cold War.*

Keywords: *clash, concept, civilization, transformation, dialogue.*

Study of art
Искусствоведение

УДК 398.8

ЗВУКОВЫСОТНО-ЛАДОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЗАСТОЛЬНЫХ ПЕСЕН ЗАПАДНЫХ БУРЯТ

Л.Д. Дашиева, кандидат искусствоведения, старший научный сотрудник
Институт монголоведения, буддологии и тибетологии
Сибирского отделения Российской академии наук (Улан-Удэ), Россия

***Аннотация.** В статье рассматривается звуковысотно-ладовая организация застольных песен западных бурят. Впервые анализируется звуковысотная система застольной песенной традиции в трех локальных группах эхиритов, булагатов и хонгодоров.*

***Ключевые слова:** застольные песни, лад, система, западные буряты.*

Застольные песни *архиин* (*арсиин*, *артиин*) *дуунууд* занимают большое место в традиционной культуре бурят. Они имеют древние обрядовые корни происхождения и, вероятно, произошли от *ай дон дуун* или *убгэдэй архиин дуун* (*убгэд* – “старики, старцы”, *архи* – “водка”, *дуун* – “песня”), что дословно переводится как «застольные песни стариков» [5, с. 219]. Избрание застольных песен *архиин дуунууд* обусловлено большой популярностью живой традиции в современной культуре западных бурят.

Музыкальным материалом являются образцы застольных песен западных бурят из сборника бурятских народных песен Д.С. Дугарова [4] и образцы *архиин дуунууд*, записанные автором во время музыкально-этнографических экспедиций ИМБТ СО РАН (Институт монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской академии наук) в Иркутскую область и районы Республики Бурятия в 2008-2012 гг. Безусловно, данные образцы составляют мелодический фонд современной застольной традиции западных бурят.

Не вдаваясь в подробности этнографического контекста, рассмотрим звуковысотно-ладовую организацию застольных песен в локальных группах западных бурят *эхиритов*, *булагатов*, *хонгодоров*. Результаты анализа звуковысотного аспекта позволят выявить общие и отличительные признаки ладообразования в застольной песенной традиции западных бурят. Звуковысотная система бурятской традиционной музыки основана на узкообъемной ангемитонике, широко представленной в восточной, южной и западнобурятской песенной традиции. Кроме того, в песнях западных бурят наряду с ангемитонными структурами часто встречаются гемитонные лады, реализованные в различных ладозвукорядных конструкциях.

В связи с тем, что традиционная музыка бурят представляет монодийное явление, считаем необходимым опереться на положения трудов С.П. Галицкой [2], С.П. Галицкой, А.Ю. Плаховой [3], О.И. Куницына [6-7] и исследовать специфичность ладообразования в застольных песнях западных бурят с позиции монодийной ладовой теории. Кроме того, в характеристике звуковысотной системы застольной традиции западных бурят считаем целесообразным использование основной модели, описанной автором в монографии «Бурятский круговой танец *эхор*: историко-этнографический, ладовый, ритмический аспекты» [3]. Такая модель охватывает количественные и качественные показатели анализа звуковысотной системы традиционной музыки бурят.

В нашем исследовании ангемитонная и гемитонная ладовые системы, реализованные в напевах застольной традиции, как уже было отмечено выше, рассматриваются в контексте ладов монодийного типа. Звуковысотно-ладовая организация исследуется с позиции традиционного ладового мышления бурят, сравнительного анализа общих и отличительных признаков звуковысотной организации застольной песенной традиции западных бурят в регионально-диалектном аспекте (*эхириты*, *булагаты*, *хонгодоры*). Подобное типологическое исследование проводится впервые и, по-видимому, обозначенные проблемы могут быть решены лишь частично. Однако данные, полученные в результате анализа *архиин дуунууд*, отражают, с одной стороны, характерные признаки ладовой системы бурятской традиционной музыки в целом, а с другой, выявляют особенности ладообразования обрядовых застольных песен *эхиритов*, *булагатов* и *хонгодоров*.

Представим количественные показатели звуковысотной организации застольных песен западных бурят в локальных группах *эхиритов*, *булагатов* и *хонгодоров*. Как показано в таблице 1, общее количество ангемитонных и гемитонных ладов в образцах застольных песен представлено следующим образом: 41 и 30 образцов соответственно. Причем ангемитонные лады реализованы в узкообъемных звукорядах, а гемитонные – в узко-, и широкообъемных. Однако в гемитонных ладах полностью отсутствуют дихордные и трихордные лады. Если в *эхорных* напевах гемитонные лады составляют 30 % от общего числа *эхорных* песен, то в застольной традиции

– почти 50 %. Очевидно, такое распределение обусловлено приоритетом узкообъемной ангемитоники в качестве общей ладовой основы *эхора* западной и восточной традиций, тогда как в застольных песнях западных бурят ангемитоника и гемитоника имеют почти равные пропорции. Думается, обоснование такого положения надо искать в истоках традиционного ладового мышления западных бурят, что позволит обозначить некоторые проблемы.

Таблица 1

Характеристика звуковысотной системы застольной песенной традиции

Западнобур. группа	Ангемитонные лады			Гемитонные лады			
	дихорд	трихорд	тетрахорд	дихорд	трихорд	тетрахорд	пентахорд
эхириты	–	9	14	–	–	5	13
булагаты	3	–	6	–	–	1	5
хонгодоры	1	2	6	–	–	1	5
Итого:	4	11	26	–	–	7	23

Опираясь на ладозвукорядные модели (далее – ЛЗМ), впервые сформулированные и описанные автором в вышеназванной монографии [3], представим типологию ладозвукорядов застольной традиции западных бурят. Кроме того, анализ звуковысотной организации застольных песен включает несколько параметров: амбитус и интервальное строение звукоряда, положение главного опорного тона (тоники) относительно всего звукоряда, моноопорность или полиопорность лада, когда помимо главной опоры в ладовой структуре присутствуют побочные или переменные опорные тоны; интервальное соотношение между главной и переменной опорными и др.

Именно такая схема анализа была предложена исследователем курдской традиционной музыки Н.М. Полещук [8] и используется при типологизации ладовых структур.

Избранные нами два параметра: амбитус звукоряда, определяемый интервалом между его крайними тонами (звукоряды условно делятся на узкообъемные не шире квинты и широкообъемные в пределах сексты и шире), и интервальное строение звукоряда касаются звукорядной характеристики, отраженной в ладозвукорядных моделях.

В ангемитонных ладах западных бурят нами выявлена следующая закономерность – они представлены исключительно узкообъемными звукорядами в амбитусе терции, кварты и квинты. Для всех трех локальных групп общим признаком ладообразования является наличие III ЛЗМ (а) с интервальным строением 3-2-2 (*D-f-g-a*) в 26 образцах застольных песен. II ЛЗМ (б) с интервальной структурой 3-2 (*D-f-g*) характерна для застольной традиции *эхиритов* и *хонгодоров*, в 7 и 2 случаях соответственно. Различие локальных традиций в ангемитонных ладозвукорядных структурах отражается в следующем:

1. ладопеременная опорная малая терция (I ЛЗМ) присутствует в застольной песенной традиции *булагатов*, а II ЛЗМ (а) с интервальным строением 2-2 (*D-e-fis*) в амбитусе большой терции – *хонгодоров*;

2. II ЛЗМ дополняется звукорядом с субквартой (*a-D-f-g*), характерным для застольных песен *эхиритов*. См. таблицу 2.

Таблица 2

Ангемитонные ладовые структуры

Западнобурятская группа	Ладозвукорядная модель	Интервальная структура	Амбитус	Кол-во образц.
Эхириты	Вторая (б)	3-2 (<i>D-f-g</i>)		7
	Вторая (в)	(5)-3-2 (<i>a</i>)- <i>D-f-g</i>	кварта	2
	Третья (а)	3-2-2 (<i>D-f-g-a</i>)	квинта	14
Булагаты	Первая	м.3 (<i>D-f</i>)	малая терция	3
	Третья (а)	3-2-2 (<i>D-f-g-a</i>)	квинта	6
Хонгодоры	Вторая (а)	2-2 (<i>D-e-fis</i>)	большая терция	1
	Вторая (б)	3-2 (<i>D-f-g</i>)	кварта	2
	Третья (а)	3-2-2 (<i>D-f-g-a</i>)	квинта	6

Рассмотрим звукорядные конструкции гемитонных ладовых структур. При попытке сгруппировать ладозвукоряды по интервальному признаку в гемитонных ладах встретились определенные сложности. Известно, что в традиционной музыке звукорядное разнообразие чрезвычайно велико, и при анализе были обнаружены такие звукоряды, которые целесообразно выделить в особые группы. Безусловно, это относится в первую очередь к гемитонным ладозвукорядам в застольных напевах западных бурят.

Как видим из таблицы 3, к особым группам относятся IV ЛЗМ (б, в) и VI ЛЗМ, где представлены различные звукорядные конструкции с употреблением одного до пяти полутоновых сопряжений: IV ЛЗМ (б) 2-1-2-2 (*D-e-f-g-a*); 2-2-1-2 (*d-E-fis-g-a*); 2-1-2-1(*D-e-f-g-as*); 1-2-2-1 (*D-es-f-g-as*); IV ЛЗМ (в) 2-2-1-1-1 (*D-e-fis-g-gis-a*); 2-1-2-1-1 (*D-e-f-g-gis-a*); VI 2-2-2-1-2 (*D-e-fis-gis-a-h*); 1-1-1-2-1-1(*D-es-e-f-g-as-a*); 3-2-2-2-1 (*D-f-g-a-h-c*).

IV ЛЗМ (а) представлена менее разнообразными звукорядами в амбигусе кварты (*D-g*), как 2-1-2 (*D-e-f-g*) и 1-2-2 (*D-es-f-g*), свойственными для застольных напевов *эхиритов* и *булагатов*, что, вероятно, можно считать общим признаком ладообразования. Однако в других ладозвукорядных моделях, например, в VI ЛЗМ встречаются такие ладозвукорядные конструкции, в которых употребляются три диатонических и два хроматических полутонов в застольной традиции *хонгодоров*, в IV ЛЗМ (в) – два диатонических и один хроматический полутоном у *булагатов*.

Таблица 3

Гемитонные ладовые структуры

Западнобурятская группа	Ладозвукорядная модель	Интервальная структура	Кол-во образцов
Эхириты	Четвертая (а)	2-1-2 (<i>D-e-f-g</i>)	3
		1-2-2 (<i>D-es-f-g</i>)	2
	Четвертая (б)	2-1-2-2 (<i>D-e-f-g-a</i>)	6
		2-2-1-2 (<i>d-E-fis-g-a</i>)	2
		2-1-2-1 (<i>D-e-f-g-as</i>)	2
Булагаты	Четвертая (а)	1-2-2 (<i>D-es-f-g</i>)	1
		2-2-1-1-1 (<i>D-e-fis-g-gis-a</i>)	2
	Четвертая (в)	2-1-2-1-1 (<i>D-e-f-g-gis-a</i>)	3
Хонгодоры	Четвертая (б)	2-1-2-2 (<i>D-e-f-g-a</i>)	1
	Шестая	1-1-1-2-1-1 (<i>D-es-e-f-g-as-a</i>)	2
		2-2-2-1-2 (<i>D-e-fis-gis-a-h</i>)	1
		3-2-2-2-1 (<i>D-f-g-a-hc</i>)	2

Таким образом, в результате анализа ладовых структур застольной традиции, представленных выше в таблицах, выявлено применение трех ЛЗМ в ангемитонных и двух ЛЗМ в гемитонных ладах и уточняется вопрос звукорядного строения застольных песен *архиин дуунууд* западных бурят в локальных традициях *эхиритов*, *булагатов* и *хонгодоров*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Галицкая, С. П. Монодия: проблемы теории / С. П. Галицкая, А. Ю. Плахова. – М.: Academia, 2013. – 320 с.
2. Галицкая, С. П. Теоретические вопросы монодии / С. П. Галицкая. – Ташкент: Фан, 1981. – 91 с.
3. Дашиева, Л. Д. Бурятский круговой танец *эхор*: историко-этнографический, ладовый, ритмический аспекты / Л. Д. Дашиева. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2009. – 210 с.
4. Дугаров, Д. С. Бурятские народные песни. Песни западных бурят / Д. С. Дугаров. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1980. – 280 с.
5. Дугаров, Д. С. Исторические корни белого шаманства (на материале обрядового фольклора бурят) / Д. С. Дугаров. – М.: Наука, 1991. – 300 с.
6. Куницын, О. И. Выразительные средства профессиональной музыки / И. О. Куницын. – Улан-Удэ: ВСГАКИ, 1999. – 142 с.
7. Куницын, О. И. Ладовые особенности музыкального языка бурятской народной песни // Музыкальное творчество народов Сибири и Дальнего Востока / И. О. Куницын. – Новосибирск, 1986. – С. 113–130.
8. Полещук, Н. М. Курдские народные песни. Ладовый аспект: дипломная работа / Н. М. Полещук. – Новосибирск, 2000. – 87 с.

Материал поступил в редакцию 11.09.15.

PITCH MODAL CHARACTER OF DRINKING SONGS OF WESTERN BURYATS

L.D. Dashieva, Candidate of Art History, Senior Researcher
Institute for Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies,
Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude), Russia

Abstract. In the given article the pitch modal character of drinking songs of Western Buryats is considered. The sound pitch system of drinking song tradition in three local groups of Ekhirits, Bulagats and Khongodors is for the first time analyzed.

Keywords: drinking songs, tonality, system, Western Buryats.

Наука и Мир

Ежемесячный научный журнал

№ 10 (26), Том 2, октябрь / 2015

Адрес редакции:
Россия, г. Волгоград, ул. Ангарская, 17 «Г»
E-mail: info@scienceph.ru
www.scienceph.ru

Учредитель и издатель: Издательство «Научное обозрение»

ISSN 2308-4804

Редакционная коллегия:

Главный редактор: Мусиенко Сергей Александрович
Ответственный редактор: Маноцкова Надежда Васильевна

Лукиенко Леонид Викторович, доктор технических наук
Мусиенко Александр Васильевич, кандидат юридических наук
Боровик Виталий Витальевич, кандидат технических наук
Дмитриева Елизавета Игоревна, кандидат филологических наук
Валуев Антон Вадимович, кандидат исторических наук
Кисляков Валерий Александрович, доктор медицинских наук
Рзаева Алия Байрам, кандидат химических наук

Подписано в печать 27.10.2015 г. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Заказ № 26.