

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



We are recorders and reporters of the facts-not judges of the behavior we describe.

8

2014

Часть IX

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (67) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Альфред Чарлз Кинси (1894–1956) — американский биолог, профессор энтомологии и зоологии, исследователь сексуальности человека.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61

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

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Сучкова М. А., Данилова М. В.

Особенности суицидального риска у подростков: анализ гендерных проявлений 875

Тошева Н. М., Тухтаева З. Ш., Атамурадова Г. О.

Значение самостоятельного образования при формировании творческой деятельности 878

Тухтаева З. Ш., Атамурадова Г. О.

Основы исследовательских и творческих способностей учащихся в профессиональном образовании 880

Тухтаева З. Ш., Искандарова Г. Б.

Обеспечение межпредметной преемственности при обучении специальным предметам 882

Тухтаева З. Ш., Искандарова Г. Б.

Пути осуществления межпредметной связи и преемственности 884

Умарова У. Б.

Использование компьютерного тестирования в подготовке кадров 887

Фатхуллина А. Г.

Межкультурный диалог молодёжи в любительском музыкальном коллективе 890

Филоненко А. А.

Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста 892

Хакимбаева О. К.

Теоретические и методические основы изучения фразеологизмов в академических лицеях 894

Халтурина О. В.

Использование сервиса Веб 2.0 Voki в преподавании иностранных языков 897

Цветкова Д. А.

Особенности формирования готовности к самообразовательной деятельности студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка 899

Шарагулова К. М.

Актуальные кадровые риски в дошкольном образовании 901

Шорина А. В.

Роль рефлексивных умений в принятии организационных решений 903

Юринова Е. А.

Формирование готовности к непрерывному образованию у студентов педагогического вуза .. 906

Ячинова С. Н., Хвастунова Е. М., Новичкова Т. Ю.

О некоторых аспектах проблемы целеполагания в педагогической литературе 909

ПСИХОЛОГИЯ

Абдувахобова Д. Э., Кадырова М. К.,

Эрназарова Ш. Н.

Психологические особенности обучения в процессе образования 912

Баскакова А. В., Данилова М. В.

Психологическая характеристика подростка-правонарушителя 914

Бурченкова Л. Ш.

Личностные особенности девушек позднего юношеского возраста, занимающихся разными видами творчества 917

Власенко А. И.

Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности 921

Матусевич А. М., Кубышко Л. В. Психологические аспекты виктимности.....	924
Панфилова М. В. Игровые формы обучения персонала организации.....	927
Федоров А. Ф., Афанасьев М. Е. Эмпирическое исследование алкоголизма у сотрудников Федерального казенного учреждения исправительной колонии №7 (ФКУ ИК-7) УФСИН России по Владимирской области.....	929
Хохлова Е. В. Доверие как фактор профессиональной компетентности педагога	935

ФИЛОЛОГИЯ

Аношкова Т. А. Особенности перевода образных средств в англоязычном научном стиле	938
Ахмади М., Голькар А., Сади Ф. Глагол «говорить» с разными аффиксами и их значения в персидском языке	941
Голошубина О. К. Нормы речевого этикета в интернет- коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере»)	944

Жураева М. М., Жураева Б. М. The use of modalities expressing national and cultural similarities in the Uzbek and French folk tales	947
Жураева М. М. The usage of modality and modus categories in linguistics	950
Каххарова И. С. The representation of exclamatory sentences in the translation of the novel «The Moon and Sixpence» by Somerset Maugham	953

ФИЛОСОФИЯ

Дзиева Э. Н. «Каталептическое представление» как критерий истины в стоической логике	956
Дзиева Э. Н. Дифференциация высказываний в логическом учении Стои.....	958
Лапатин В. А. Катарсическое значение опыта абсурда	960
Музаффаров Ф. Д. Концепция Абу Хамида Газали о нравственном облике человека	964

ПЕДАГОГИКА

Особенности суицидального риска у подростков: анализ гендерных проявлений

Сучкова Мария Александровна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Кризис нравственных и духовных ценностей на фоне глубоких социальных, экономических, политических перемен, происходящих в российском обществе в последние годы, по единодушному мнению исследователей, ведет к дезадаптации личности человека, росту деструктивных тенденций его развития и, в частности, к само разрушающему поведению и самоубийствам. При этом сложившаяся в России на сегодняшний день ситуация отрицательно влияет на подростков.

А.Г. Амбрумова и ряд других исследователей выдвигают концепцию о том, что суицид — это феномен социально-психологической дезадаптации личности, т.е. ключевые понятия для данного явления — социально-психологическая адаптация и дезадаптация [2, с. 36].

Под адаптацией вообще понимается приспособление — соответствие между живой системой и внешними условиями. Понятие дезадаптации отражает различную степень и качество несоответствия организма и среды. Полное соответствие способствует развитию, полное несоответствие несовместимо с жизнедеятельностью.

Рассматривая социально-психологическую дезадаптацию в динамике, ведущей к суициду, выделяются две фазы: predispositional и suicidal.

Predispositional фаза дезадаптации не служит прямой детерминантой суицидального поведения. Решающее значение для перехода ее в suicidal имеет конфликт. Конфликт, переживаемый личностью, образуется из двух или нескольких разнонаправленных тенденций, одну из которых составляет основная, актуальная в данный момент потребность человека, а другую — тенденция, препятствующая ее удовлетворению.

Разрешение конфликта зависит от значимости сферы, в которой он происходит, и от системы резервных адаптационных механизмов. В случае их слабости, т.е. в условиях predispositional дезадаптации, и невозможности реальным способом изменить конфликтную ситуацию, единственной реакцией, подменяющей собой все другие типы, оказывается суицид как способ самоустранения от всякой деятельности [2, с. 182].

Таким образом, из всего сказанного можно сделать вывод о том, что суицид есть «следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта» [2, с. 183].

Собственно суицидальное поведение — «любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни» [1, с. 54].

Суицидальный риск — степень вероятности возникновения суицидальных побуждений, формирования суицидального поведения и осуществления суицидальных действий. Степень выраженности суицидального риска (вероятность осуществления суицида) можно определить путем сопоставления суицидогенных и антисуицидальных факторов личности, а также степенью влияния личностно-ситуационных и средовых факторов [8, с. 83].

Существует три степени суицидального риска:

1. Незначительный риск (есть суицидальные мысли без определенных планов).
2. Риск средней степени (есть суицидальные мысли, план без сроков реализации).
3. Высокий риск (есть мысли, разработан план, есть сроки реализации и средства для этого).

К ребенку или подростку, который обсуждает идею самоубийства или пытается его совершить, следует относиться серьезно. Оценка риска суицида включает выявление психического или соматического заболевания, наличия или отсутствия социальной поддержки, недавней утраты близких, предшествующих суицидальных попыток или актов насилия, плана самоубийства и доступности средств для выполнения этого плана, возможного влияния психоактивных средств; необходимо также изучение семейного анамнеза (истории семьи) [8, с. 109].

По данным Росстата, суицид является второй причиной смертности молодых людей (после несчастных случаев) в возрасте от 15 до 18 лет. Мысли о самоубийстве возникают у каждого пятого подростка, а, по прогнозам исследователей, в последующие 10 лет число суицидов будет расти еще быстрее, особенно у подростков в возрасте от 10

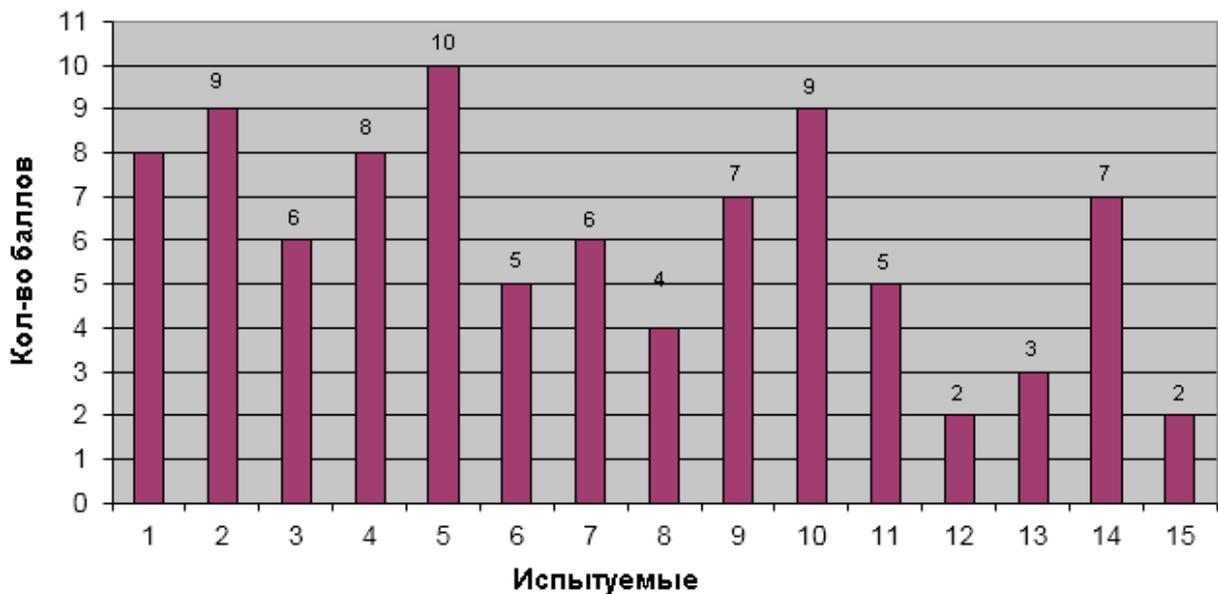


Рис. 1. Результаты тестирования по методике «Выявление суицидального риска у детей»

до 14 лет Соотношение попыток и смертей у подростков составляет 50:1; соотношение суицидальных попыток у девочек и мальчиков — 2,5:1; среди демонстрационных попыток это соотношение составляет 4,3:1. До 19 лет среди суицидентов преобладают девочки [7, с. 36].

Проблемами девиантного и, в частности, суицидального поведения подростков, в том числе и его профилактики и предупреждения, занимались следующие психологи, педагоги, социологи: А. Г. Амбрумова [2], Л. Я. Жезлова [7], Я. И. Гишинский, Я. И. Юнацкевич [5] и др.

Было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 15 учащихся одной из школ Владимирской области, из них 7 девочек и 8 мальчиков. Возраст испытуемых — 15–16 лет.

Цель эмпирического исследования: выявить гендерные отличия подверженности суицидального риска подростков и характер суицидных попыток в подростковой среде.

Гипотеза: девочки-подростки более подвержены суицидальным намерениям, нежели мальчики, причем, большая часть суицидных попыток и девочек и мальчиков, и девочек в подростковом возрасте являются демонстративными.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методики: «Выявление суицидального риска у детей» (А. А. Кучер, В. П. Костюкевич), тест Личко «ПДО».

Результаты, полученные в ходе тестирования испытуемых по методике «Выявление суицидального риска у детей» (А. А. Кучер, В. П. Костюкевич) отражены на рисунке 1.

По результатам анализа данных были выявлены 20% испытуемых, набравших по фактору «добровольный уход из жизни» более 8 баллов, то есть данные подростки склонны к суицидальному поведению и с ними необходимо проводить психопрофилактическую работу, направленную

на предотвращение нежелательного поведения. 13,3% из этих подростков — девочки, и 6,7% — мальчики.

Еще 13,3% набрали 7–8 баллов, что свидетельствует о том, что данным подросткам требуется особое внимание в плане предупреждения развития у них склонности к суицидальному поведению.

Чтобы определить, у кого из испытуемых (мальчиков или девочек) выше склонность к суицидальному поведению, результаты были подвергнуты статистической обработке при помощи U-критерия Манна-Уитни. Полученный результат показал, что мальчики и девочки статистически значимо различаются по показателю склонности к суицидальному поведению. Следовательно, мы можем констатировать, что наша гипотеза в той части, что девочки-подростки более подвержены суицидальным намерениям, нежели мальчики, в ходе исследования нашла свое подтверждение.

Характер суицидных попыток подростков определялась при помощи Патохарактерологического диагностического опросника (ПДО), который разработан А. Е. Личко на основе концепции психологии отношений в отделении подростковой психиатрии НИИ им. В. М. Бехтерева. Опросник ПДО использовался для диагностики демонстративных и истинных попыток самоубийства у подростков. Шкала дифференциальной диагностики истинных и демонстративных суицидных попыток была разработана Н. Я. Ивановым и Ю. В. Поповым.

Анализ данных показал следующее:

- 46,7% испытуемых склонны к демонстративным суицидным попыткам;
- у 40% испытуемых характер суицидных попыток не определен;
- и только 13,3% подростка склонны к истинным суицидным попыткам.

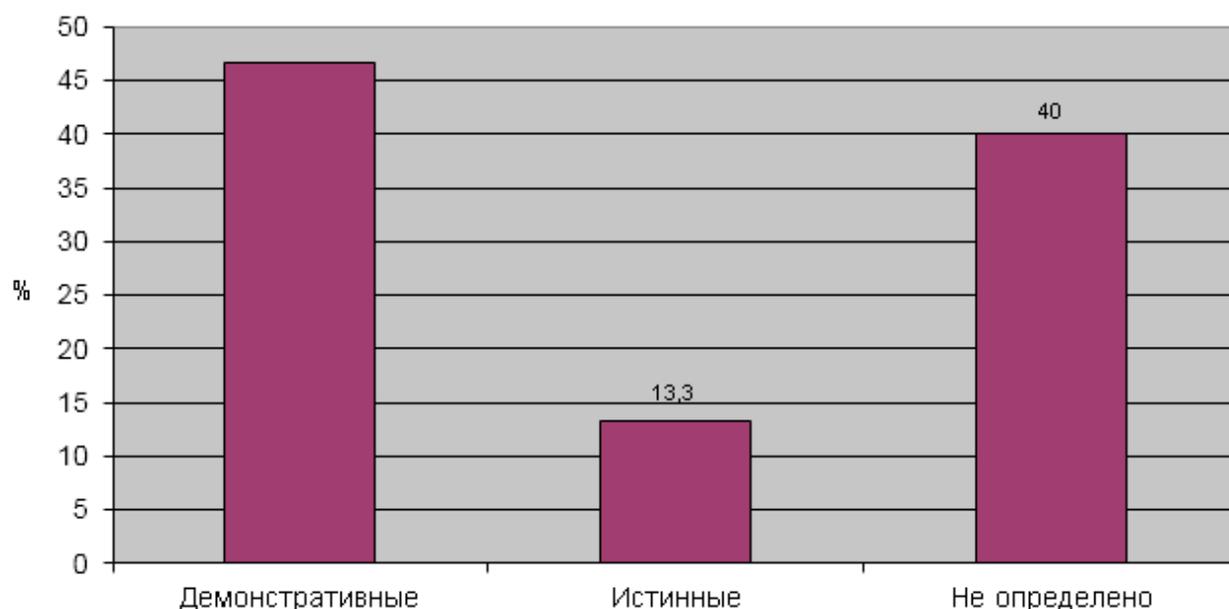


Рис. 2. Результаты тестирования по шкале дифференциальной диагностики истинных и демонстративных суицидных попыток опросника ПДО

Для наглядности на рисунке 2 результаты тестирования по данной методике отражены графически.

Итак, на рисунке 2 наглядно видно, что абсолютное большинство испытуемых подростков склонны к демонстративным суицидальным попыткам.

Далее было проверено, являются ли гендерные различия в характере суицидальных попыток, при помощи U-критерия Манна-Уитни. Полученный результат показал, что мальчики и девочки статистически значимо не различаются по характеру суицидальных попыток. Следовательно, мы можем констатировать, что наша гипотеза в той части, что большая часть суицидных попыток и мальчиков, и девочек в подростковом возрасте являются демонстративными, в ходе исследования нашла свое подтверждение.

Таким образом, можно сделать вывод, что большинство испытуемых подростков не склонны к суицидальному поведению однако 33,3% имеют такую тенденцию. При помощи U-критерия Манна-Уитни доказано, что девочки-подростки более подвержены суицидальным намерениям, нежели мальчики.

Так же можно говорить о том, что абсолютное большинство испытуемых подростков склонны к демонстративным суицидальным попыткам. При помощи U-критерия Манна-Уитни доказано, что различия в характере суицидальных попыток между мальчиками и девочками не являются статистически значимыми, что свидетельствует о том, что большая часть суицидных попыток и мальчиков, и девочек в подростковом возрасте являются демонстративными.

Литература:

1. Аверин, В. А. Психология детей и подростков/В. А. Аверин. — СПб: Союз, 2009. — 358 с.
2. Амбрумова, А. Г. Диагностика и профилактика суицидального поведения детей и подростков (методические рекомендации)/А. Г. Амбрумова. — М: ОМЕГА-Л, 2012. — 210 с.
3. Амбрумова, А. Г. Психология самоубийства // Социально и клиническая психиатрия. — 2003. — №4. с. 42–54.
4. Амбрумова, А. Г. Предупреждение самоубийств/А. Г. Амбрумова, С. Б. Бородин, А. С. Михлин. — М.: Наука, 2000. — 248 с.
5. Гишинский, Я. И. Социологические и психологические основы суицидологии/Я. И. Гишинский, Я. И. Юнацкевич. — СПб.: Академия, 2003. — 291 с.
6. Волкова, А. Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. — 2000. — №2 — с. 36–43.
7. Жезлова, Л. Я. Сравнительно-возрастные аспекты суицидального поведения у детей и подростков «Актуальные проблемы суицидологии»/Л. Я. Жезлова. — М.: ИС РАН, 2012. — 275 с.
8. Давыдов, А. А. Самоубийства, пол и золотое сечение // Социологические исследования. 1991. N 5. — 253 с.

Значение самостоятельного образования при формировании творческой деятельности

Тошева Нигора Мухиддиновна, ассистент;
Тухтаева Зебо Шарифовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Атамурадова Гулмира Одиловна, магистр
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Одним из важных факторов подготовки квалифицированных кадров является повышение качества и эффективности образования. При повышении качества и эффективности образования важное место занимают современные методы, формы и средства, игровые технологии, проблемное обучение, а особенно — нетрадиционные методы самостоятельного образования. Это все заставляет вести научно-педагогические исследования в области разработки содержания и организации, а также практического внедрения самостоятельного образования учеников.

Отдельной проблемой является изучение данной проблемы с научно-педагогической точки зрения, необходимость учёта условий и потребностей учеников при самостоятельном образовании, его осуществления и контроля, несоответствие требованиям времени профессионально-педагогической подготовки в области организации студентам самостоятельного образования; несформированные навыки и квалификации у будущих учителей профессионального образования, недостаток количества учебно-методической литературы, рекомендаций, разработок, инструкций, указаний по организации, осуществлению контроля за самостоятельным образованием ученика. Вышеуказанные идеи, указанные проблемы еще раз показывают актуальность выбранной темы и доказывают, что разработки методик по эффективной организации и проведению образовательно-воспитательного процесса с помощью формирования и развития и учеников профессиональных колледжей самостоятельного мышления, исследовательских способностей, является требованием времени.

Сущность выполнения самостоятельной работы раскрывается в каждой группе после предоставления со стороны учителя интересного материала.

На сегодняшний день особое внимание уделяется одному из важных факторов улучшения качества подготовки кадров. Профессорско-учительский состав высших учебных заведений при обучении студентов профессионального образования создаёт почву для самостоятельного выполнения заданий без получения готовых указаний и рекомендаций посредством проблемных собеседований, т.е. получение ответов на вопросы исследовательского характера.

Учеников самостоятельного образования проявляются:

- лучшие профессиональные и индивидуальные особенности;
- формирование знаний, навыков и квалификаций;
- упорядочение знаний в области общетехнических и специальных предметов;

— разумное использование знаний для упорядочения и контроля учебных заданий;

— основание для развития творческих способностей.

Организация самостоятельного образования является цельным педагогическим процессом и осуществляется в следующем порядке:

— уточнение у учеников понятий о самостоятельном образовании и анализ деятельности получения теоретических и практических знаний, изучение навыков и квалификаций, получения самостоятельного образования;

— изучения потребности по получению самостоятельного образования студентов, влияния на него психологических факторов, разработка содержания самостоятельного образования;

— уточнение получения аудиторных самостоятельных учебных нагрузок и нормативных часов на основе разработанных содержания самостоятельного образования;

— выбор эффективных форм организации методов и средств самостоятельного образования с целью осуществления дидактического процесса;

— разработка заданий, разработок, рекомендаций по определённым темам, с учётом интересов и потребностей учеников, для осуществления цели образования;

— разработка норм по определению уровня сформированных навыков и квалификаций полученного самостоятельного образования у студентов;

— организованное осуществление самостоятельного образования учеников;

— оценивание уровня сформированных навыков и квалификаций у учеников.

Вышеуказанный алгоритм организованного получения самостоятельного образования учеников и определяет смысл исследовательской работы.

Самостоятельная деятельность студентов отличается следующим:

- самостоятельное мышление и стремление к нему;
- умение уточнить объект выполняемой работы при любом условии и обстановке;
- умение осуществить свой подход при разрешении новых заданий;
- желание не только понять и усвоить знания, которыми нужно овладеть, но поиск быстрых и эффективных методов усвоения знаний, навыков и квалификаций;
- критический подход при анализе проделанной работы;
- свобода идей и принятия решений.

Будущий учитель профессионального образования должен направить все силы для самостоятельного усвоения определённого источника, для повышения знаний и квалификаций; только тогда он может достичь высокого уровня в своей профессиональной практической деятельности.

Как известно, в процессе получения образования, студенты должны сформировать творческие отношения к получению знаний и усвоению материала урока на высоком уровне.

Для этого одного желания не достаточно, тогда как существует недостаток в учебно-методических материалах, учебниках и учебных пособиях.

Учёный педагог В. П. Беспалько по этому вопросу высказал своё мнение: «Если учебник составлен без учёта воспитательной функции, то невозможно научить учеников самостоятельно сформировать своё мировоззрение. Если в учебнике не указаны воспитательные цели формирования творческих качеств ученика, то невозможно предположить формирование у них творческих качеств, способностей и не стоит ждать от них, в свою очередь, усвоения материалов занятия на высоком уровне»

Правильное решение задачи определяет возрастные и индивидуальные особенности, индивидуальное качество, уровень духовной воспитанности, а также педагогическую профессиональную зрелость и другие качества. Осознанная независимость учеников представляет собой схему: мотив — стремление — интерес — активность — сознательная деятельность и формируется с применением знаний, навыков и квалификаций, полученных в процессе обучения.

В зависимости от степени самоуправления личности самостоятельное образование служит для формирования следующих навыков: способность организации своего самостоятельного процесса, управление своими мыслями в нужном направлении, стремление к поиску источников новых решений, идей, самостоятельного создания условия для своего активного творчества, уточнении возможностей педагогического развития, контролирование и оценивание, использование современных техник и технологий при получении самостоятельного образования.

Большое влияние на формирование и развитие способностей самостоятельного и творческого труда у студентов оказывают самостоятельные работы. Самостоятельные работы должны служить для общего развития и повышения профессионального мастерства у студентов.

Наравне с этим, организация самостоятельных и творческих работ студентов так же должна иметь воспитательное, образовательное значение. Воспитательное значение заключается в том, что студент воспитывает сам себя для повышения знаний и укрепления их. Образовательное значение приводит к формированию процесса самостоятельного получения знаний студентом при эффективном использовании свободного времени.

Эффективная организация и управление самостоятельными работами студентов. Считается одной из основных составных частей учебного процесса.

При выборе самостоятельных и творческих работ, нужно придерживаться принципов «от простого к сложному», «об общего к личному», «от неизвестного к известному». При разработке заданий по самостоятельным и творческим работам должны учитываться возможности, понятия, уровень усвоения учебного материала студентов, а так же целесообразно использовать технологии обучения, направленные на личность.

На занятиях нужно обращать внимание на творческую работоспособность студентов.

Преподаватель, уточнив объём выполняемых студентами самостоятельных работ, показывает им пути умственного труда для выполнения этих работ и даёт указания по возникающим в процессе выполнения работ недостаткам и ошибкам.

Для организации самостоятельных работ в соответствии с требованиями времени и руководство ими, преподаватели сами в свою очередь должны быть и хорошими педагогами и хорошими специалистами, хорошо знающими секреты профессии.

В процессе самостоятельной и творческой работы в результате развития способности самостоятельного мышления у студентов, формируются также навыки, как последовательность знаний о процессе, происходящим объектах и глубокое их изучение и принятое соответствующего решения, практическое применение теоретических знаний.

Значит, важной задачей является обращение внимания на процессы получения самостоятельного образования студентов. Решением задачи по формированию и развитию творческой деятельности студентов является содержательность самостоятельного образования, особенности каждой практической деятельности, правильная организация самостоятельного образования.

Литература:

1. Барышникова, З. А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов — заочников. — М.: 2000. — 196 с.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: ИРПО, 1995. — 336 с.
3. Демидова, С. И., Денищева Л. О. Самостоятельная деятельность учащихся при обучении математике. — М.: Просвещение, 1985 г. — 189 с.
4. Куйсинов, О. А. Критерии определения степени мастерства студентов при самостоятельном познании // Технологии образования. — Ташкент, 2005. — №2. — 21–23 с.
5. <http://www.pedagog.uz/>

Основы исследовательских и творческих способностей учащихся в профессиональном образовании

Тухтаева Зебо Шарифовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Атамуродова Гулмира Одиловна, магистр

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

Исходя из национальной программы подготовки кадров и требований соответствия мировым стандартам, важным для основной части преподавательских кадров является глубокое знание новых техник и технологий, способность анализировать, обладать способностями создавать что-то новое. Для достижения этой цели в процессе объяснения темы занятия необходимо применять методы, рассчитанные на всех и доступные всем, использовать наглядные пособия, внедрять новые технические средства, привлекать большее число учеников к самостоятельной работе, широко использовать различные пути преподавания знаний в области передовых технологий.

На сегодняшний день функции преподавателя в образовательном процессе несколько изменились. Требованием времени стало участие преподавателя лишь как помощника в организации учебного процесса и самостоятельного обучения.

Только в эффективно-организованном образовательном процессе создаётся возможность для развития навыков самостоятельного решения учебных проблем и самостоятельного решения проблем, возникающих в процессе получения знаний. Поэтому мы на сегодняшний день ясно должны представлять задачи цели и роль образования.

Каждой будущий современный специалист должен так подготовиться к самостоятельному получению образования, чтобы познать не только существующие сегодня техники и технологии, но и эффективно освоить в короткие сроки новейшие техники и технологии. Ещё одной отдельной педагогической задачей является формирование и развитие творчества у будущих молодых специалистов. Это в свою очередь требует разработки новых специальных методик. При подготовке специалистов, отвечающих требованиям времени, нужно, не ограничиваясь лишь преподаванием знаний, научить студентов относиться к каждой задаче творчески. Развитие способностей самостоятельного мышления у студентов связано с их интересами, мировоззрением, потому что творческий подход в образовании создаёт возможность полного осуществления методики, направленной на личность.

Это, в свою очередь, связано с умственной работой по точному выражению себя в расчётах измерений, активной работой мозга по созданию чертежей, эскизов, украшению изделий и в др. В процессе самостоятельного труда в глаза бросается не только созданная новая вещь или предмет, но и ярко выражаются внесённые оригинальные особенности. По этой причине творческая дея-

тельность является важным фактором формирования творческих качеств и человеческих достоинств.

Для активизации процесса получения самостоятельного образования необходимо сформировать следующие особенности:

- желания получения самостоятельного образования;
- повышение квалификации для получения самостоятельного образования;
- способности получения самостоятельного образования;

Критериями зарождения желания получения активного самостоятельного образования является:

- непосредственный активный интерес к самостоятельной деятельности;
- желание эстетически-нравственного и духовного удовлетворения.

Этапы развития потребности в знании следующие:

- этап направленности элементарной научно-исследовательской деятельности;
- этап формирования потребности;
- этап формирования потребности в познании окружающего мира;
- этап формирования потребности в управлении (в качестве овладения деятельностью познания);
- этап формирования направленности в выборе потребности знания;
- этап формирования потребности в самостоятельном образовании.

Особенно существенным для исследовательской работы считается последний этап, потому что формирование потребности в самостоятельном образовании оказывает важное влияние при формировании из студентов зрелых, гармоничных, квалифицированных специалистов по своему направлению. В системе образования самостоятельное познание и контроль считается основными критериями получения самостоятельного образования.

Для получения самостоятельного образования, для начала, у студентов нужно сформировать потребности в самостоятельной работе, свободном и творческом действии. Для занятия получением самостоятельного образования у них должны быть сформированы следующие свойства: независимость, активность и заинтересованность. Здесь независимость подразумевает независимый творческий подход к решению проблем, к изучению темы и выполнению практических заданий. Активность подразумевает исполнение заданий с большим стремлением, желанием, активностью. Под заинтересованностью понимается

большой интерес и стремление к процессу получения и формирования навыков и квалификаций.

Проведённые нами теоретические и практические исследования показали, что на повышение эффективности образования влияет организация и проведение занятий на основе учебно-методического комплекса. В процессе обучения технических наук в профессиональных колледжах применение учебно-методических комплексов даёт возможность студентам сформировать профессиональные навыки. На сегодняшний день, учебно-методический комплекс по техническим наукам направляет студентов профессиональных колледжей на получение в процессе обучения знаний, развитие творческих способностей.

Самостоятельное мышление, опираясь на разнообразие возможностей, предоставляет стратегию постижения, приводящую к совсем новому решению проблем и задач. Одним из важных методов развития самостоятельного мышления является привлечение студентов к разрешению различной степени проблемных вопросов и заданий, самостоятельный поиск их решений. На практике в процессе развития самостоятельного мышления используют проблемные вопросы или задания.

Самостоятельное мышление человека проявляется в его умении разрешить возникающие вокруг него проблемы, события и происшествия различными методами. Только лишь запоминанием формул, теорем, описаний по предмету невозможно сформировать творческие способности.

Развитие самостоятельного мышления осуществляется путём индивидуального подхода к каждому. Для эффективной и качественной организации самостоятельной работы студентов, со стороны педагога требуется организационная и методическая подготовленность, индивидуальный подход к их потребностям в получении самостоятельного образования и успешному выполнению самостоятельных работ. При составлении учебного процесса необходимо учитывать наличие возможности применения современных информационных технологий. В процессе самостоятельного исследования у студентов появляются навыки применения теоретических знаний на практике.

Рекомендуем следующие правила при разработке учебных заданий по самостоятельной и творческой работе:

- задания должны быть связаны с действительными проблемами нынешней обстановки;
- при решении содержания учебных заданий обратить внимание на то, чтобы разными способами развивать умственные способности учащихся;
- в содержании задания должно найти отражение взаимосвязь между событиями и процессами (о которых речь идет в работе);
- определить решение (развязку) задания и укрепить возможности взаимосвязи между событиями и процессами;

— в процессе выполнения задания учащиеся должны от обыкновенных (простых) понятий приходить и более сложным ещё не освоенным понятиям; дать им такую возможность, чтобы они сами пришли к более сложным понятиям;

— в процессе работы над заданием простые понятия и ещё неизвестные понятия ученику подлежат анализу (в чем состоит их взаимосвязь);

— во время выполнения задания ученик может изменить форму и содержание понятий или не изменять, может переработать по другому;

— на основе творческих исканий формируются новые знания.

В процессе выполнения задания учениками, преподаватель контролирует постоянно начало работы учеников, т. е. как они начали работать. Это очень важно.

Анализируя решения задания (в результате) ученик научиться общим методам освоения по выполнению учебного задания.

Учебные задания должны со временем усложняться. Более сильные, подготовленные ученики, конечно вопросы решают быстрее, более слабые теряют много времени. Несмотря на это руководитель обязан группе вместе со всеми сделать разбор и показать правильное решение.

Самостоятельность и творческое мышление учеников можно разделить на следующие 3 степени:

1. Ученик сам находит пути решения проблемы, решение задания, самостоятельно думает, размышляет.

2. Ученик самостоятельно выполняет задание, но у него нет творческого подхода. Самостоятельно решает проблемы, но не может следить, контролировать правильны ли результаты. Может создать похожие на это (на данные задания) задания и проблемы.

3. Стараются, чтобы использовать готовые решения проблемы. Когда встречаются трудности в решении проблемы, просят помощи. Не хватает своей способности для решения вопроса или задания.

На сегодняшний день в вопросах обучения специальных предметов имеет очень важное значение развитие у учеников технического творчества, пространственного мышления, проектированного мышления, использования знаний для решения конкретных проблем.

Для формирования технического творчества учеников и их развития имеет важное значение правильная организация их самостоятельной работы.

Те учащиеся, подготовившие сами самостоятельно что-то новое (например, новый предмет), могут в дальнейшем развивать творческую деятельность, личные качества и способности.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что можно и нужно развивать у студентов навыки самостоятельного труда. Развитие этих навыков приводит к повышению степени сознательности, качества знаний, влечению к учебе и, в свою очередь, способствует воспитанию достойного поколения для будущего нашей страны.

Литература:

1. Барышникова, З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов — заочников. — М.: 2000. — 196 с.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: ИРПО, 1995. — 336 с.
3. Бушля, А.К. О самообразование // Сов. пед. 1979. №2. — 43–45 с.
4. Демидова, С.И., Денищева Л.О. Самостоятельная деятельность учащихся при обучении математике. — М.: Просвещение, 1985 г. — 189 с.
5. Закинов, Э.И. Педагогические основы организации самостоятельной работы учащихся 6–8 классов: Дис. ... канд. пед. наук — Т.: 2001. — 155 с.
6. <http://www.pedagog.uz/>
7. <http://www.istedod.uz/>

Обеспечение межпредметной преемственности при обучении специальным предметам

Тухтаева Зебо Шарифовна, кандидат педагогических наук, доцент;
Искандарова Гулжаё Барноевна, магистр
Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В «Национальной программе по подготовке кадров» Республики Узбекистан наряду с применением в учебный процесс новых педагогических технологий, обеспечение преемственности и непрерывности разных видов обучения отмечено одним из актуальнейших задач.

С философской точки зрения, «преемственность» трактуется разносторонним понятием. Зарубежные педагоги и ученые дают свои разъяснения к этому понятию.

Например, Чалоян В.К. даёт такое разъяснение: «преемственность — это единение унаследованной старой с качественным новым, она монолитна и является определенной ступенью настоящего развития». Он утверждает, что такое объяснение к понятию «преемственности», «осталось в наследство» от развивающейся системы.

А Баллер Э.А. смотрит с другой стороны в разъяснение этого понятия, считая целесообразным обратить внимание на содержание процесса появления этого «наследства». Он пишет, что «преемственность — это связь между разными ступенями или этапами развития, её суть в сохранении тех или иных сторон в условиях изменения системы».

По мнению Алиева И.Т., преемственность образуется в процессе изменения качеств в целях образования нового качества, переходя от одного уровня к другому. А это значит, что преемственность предусматривает развитие полученных показателей на прежнем этапе.

В исследованиях С.М. Годника, преемственность рассматривается как закон движения всех специально созданных, управляемых процессов, или, по его мнению, без преемственности нет возможности быстрого продвижения развития. Преемственность даёт возможность создания перехода одной формы в более развитое второе,

проявления новых форм, их возможного успешного развития; диалектического единения старого с новым, учитывая необходимый элемент связи прошлого, настоящего и будущего.

По нашему мнению, Г.И. Исаенко, намного точнее и полнее даёт определение понятию «преемственность». Он считает, что развитие формируется, во-первых: возникновением новых сторон, свойств и качеств объекта; во-вторых, существованием в новом более развитых сторон, элементов и традиций старого. Имея философские аспекты, преемственность служит для отражения важнейшего типа связей между различными качественными состояниями развивающейся реальности, сущность которой состоит в единстве сохранения, воспроизведения и модификации предельного состояния из отрицаемой системы.

Г.А. Клековкин, глубоко анализируя процесс развития системы, выводит преемственность как неразделимым качеством закономерности этого процесса. По его мнению, закон в любой науке осмысливается через внутренние связи состояний с происшествиями в объектах, он характеризуется знаками повторяемости, постоянства, необходимости и объективности.

Таким образом, ученые показали, что преемственность, проявляя всеобщий педагогический характер, представляет собой категорию более общего порядка, чем дидактический принцип систематичности и последовательности.

В своих исследованиях, Ю.А. Кустов приходит к такому выводу: «Без преемственности невозможно продвижение вперед во всех областях человеческой деятельности, ибо новое не возникает на пустом месте, не образуется из ничего. Оно имеет глубокие корни в прошедшем этапе раз-

вития, порождается прошлым, вырастает из ушедшего, как дерево из семени, и в свою очередь, содержит в себе зародыш будущего».

Итак, в философии, преемственность трактуется как закономерность развития. Более того, преемственность является проявлением таких основных законов диалектики: как закон отрицания отрицания; закон перехода количественных изменений в качественные; закон единства и борьбы противоположностей.

Закон перехода количественных изменений в качественные, как одну из сторон преемственности в обучении, мы можем проследить на примере необходимости развития качественно иной стратегии профессиональной подготовки учащихся средних профессионально-технических учреждений к переходу в соответствующее высшее профессиональное заведение. При этом, монолитность профессиональной подготовки учащегося, требует формирования всесторонне развитой личности, воспитания его важных профессиональных качеств, умения ориентироваться в условиях автоматизации и компьютеризации производства, гуманизации процесса и содержания профессиональной подготовки в новых социально-экономических условиях, повышения роли инженерно-технических знаний, умений и навыков, внедрения в процесс профессиональной подготовки новых форм организации производительности труда, обеспечивающих быструю адаптацию выпускников средних профессионально-технических учреждений к условиям высшего профессионального образования.

И.В. Антонова утверждает, что очередным знаком преемственности, является переход в соответствии с закономерностями от простого к сложному, от нижнего на высшую, быстрого продвижения в качестве точного порядка их расположения. Он обеспечивает принятия к сведению качество перехода предметов и происшествий от прошлого в будущее через настоящее. Преемственность, как раз и требует в процессе обучения переход от одного этапа на другой.

Ряд ученых внесли существенный вклад в разработку этих задач. Некоторые педагоги, в разработке вопросов совершенствования учебно-воспитательного процесса в высших учреждениях, пришли к выводу, что «ключ к решению ряда проблем педагогики высшего образования лежит на стыке средней, профессионально-технической и высшей школ».

По мнению Аликулова С.Т., обеспечение межпредметных связей в процессе обучения даёт возможность в следующем: межпредметная связь влияет на деятельность обучаемого в учебе, изучении и применении знаний на практике; обеспечивается взаимосвязь между обучаемым предметом с общностью процессов, идей, теорий, закономерностей и другими понятиями. На основании межпредметных связей усваиваются знания, применяются и обобщаются, активизируется мышление обучаемых; обеспечивается единение целей обучения, развития и воспитания; формируется научный кругозор обучающихся

в результате системного изучения материала и освоения эффективных методов мышления.

Учеными нашей страны, также, по-разному исследованы определение понятия «преемственности». Например, М. Джураев даёт такое разъяснение: «Преемственность в обучении проявляется во взаимосвязи между этапами развития знаний, умений и навыков, а значить, сохраняются знания, полученные в первичном этапе, и применяются в новом этапе для получения новых знаний. На основании взаимодействия старых и новых знаний образуется в одно целое».

В нашем понимании преемственность — это обеспечение правильного установления отношения и взаимосвязи между предметами и темами, она влияет на качество учебно-воспитательного процесса, служит развитию и углублению знаний учащихся, через обеспечение непрерывности и определенной последовательности тем или предметов.

Если говорить о непрерывности и последовательности в системе обучения в рамках программ одного предмета, важно ограничить пределы их применения. При этом, вопрос о преемственных внутриспредметных связях перерастает в проблему межпредметных связей.

С.Л. Рубинштейн исследуя преемственность в психологическом развитии человека, считает, что её сущность является в том, что каждый этап процесса развития перерастает от предыдущего этапа, который является внутренним условием для очередного этапа, и поэтому, все этапы взаимосвязаны. Он утверждает, что «внешние факторы влияют через внутренние условия, они возникают в результате внешних влияний». Это означает, что определенные методы освоенных человеком знаний и движений имеют свой определенный уровень интеллектуального развития с внутренними условиями, а это, в свою очередь, ведет к освоению более сложных методов овладения движений и знаний.

Итак, преемственность в обучении непосредственно взаимосвязана с психофизиологическими закономерностями человека.

Значит, проблема преемственности, проявляясь в природе, обществе, сознании, имеет универсальные свойства.

Следовательно, непрерывность обучения обеспечивается преемственностью в составной части обучения. Итак, в процессе обучения и воспитания молодежи, преемственность является необходимой составной частью монолитности педагогического процесса.

Анализ вышеизложенных исследований и научных произведений показывают, что одним из главных направлений в достижении эффективности обучения является обеспечение преемственности между предметами и видами обучения.

Количества изучаемых предметов много, в основном формируются разные умения и навыки. Они должны это осознать как взаимосвязанный монолитный комплекс.

При планировании межпредметные связи в первую очередь рассматриваются задачи, отраженные в про-

граммах по примыкающим предметам. При этом, межпредметной связи могут быть синхронными, перспективными и ретроспективными.

Значит, чтобы полностью решить проблему преемственности и непрерывности, не только необходимо обратить внимание на преемственность и непрерывность между курсами, между взаимосвязанными этапами обучения, но и важно достичь обеспечения преемственности в методах и формах обучения, установления интеграции между наукой и производством.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что преемственность является многосторонним понятием, она позволяет исследовать процесс образования и воспитания, управлять им, а также, создаёт возможность проявления цели предмета.

В профессионально-техническом образовании важность обеспечения преемственности между предметами состоит, во-первых: в том, что очередной вид обучения, содержанием не только продолжает прежнего, но и частично повторяя, взаимно связываясь содержанием, развивается в следующем виде обучения; во-вторых: в том, что, имеется возможность для выполнения преемственности между предметами в обучении.

Литература:

1. Шарифбаева, Х.Я., Бабаханова М.П., Зиятов А. Реализация преемственности в подготовке преподавателей для ССПО. Материалы научно-методической конференции. — Ташкент — 2006. — 163–164 с.
2. Волкова, С.Р. Преемственность содержания образовательных программ в системе непрерывного образования. Материалы республиканской научно-методической конференции — Ташкент, — 2006. — 165–167 с.
3. А.К. Закиров. Формы интеграции профессионального образования и производства. Профессиональное образование. Научно-методический журнал. — Ташкент. — № 1. — 2007. — 28 с.
4. Т.А. Орлова. Взаимосвязь курса астрономии с профессиональной подготовкой в профессиональных колледжах. Профессиональное образование. Научно-методический журнал. — Ташкент, — № 1. 2007.
5. Қ.М. Шыналиева. Факторы преемственности при обучении конструктивному рисунку. Профессиональное образование. Научно-методический журнал. — Ташкент, № 1. (29–30 бетлар). № 1. Тошкент—2007.

Пути осуществления межпредметной связи и преемственности

Тухтаева Зебо Шарифовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Искандарова Гулхаё Барноевна, магистр

Бухарский инженерно-технологический институт (Узбекистан)

В условиях экономических преобразований, постоянно изменяются потребности в определённых профессиях и специальностях на рынке труда. Система профессионального образования должна быстро реагировать на эти изменения. Для этого в классификаторе направлений, профессий и специальностей среднего специального, профессионального образования предусмотрено обучение по профессиям, состоящих из двух, трёх родственных специальностей. Это обеспечивает профессиональную мобильность молодёжи на рынке труда и способ-

ность к быстрой адаптации в условиях обновляющегося производства.

Преемственность является дидактическим принципом, поэтому, она требует логичной взаимосвязи учебных материалов в учебниках и программах предметов с учебными планами, которые изображают содержание обучения. И чтобы они готовили фундамент для освоения следующих знаний на основании уже полученных знаний, а также, она требует формирования в определенной степени профессионально-педагогических знаний, умений и навыков в обучающихся на каждом этапе обучения.

Для достижения этой цели, необходимо определить возможности обеспечения преемственности предметов в профессионально-техническом обучении. Необходимо разработать усовершенствованные учебные планы и применить к процессу обучения; разработать методику обучения на основании преемствованных программ и применить на практике; разработать современные методы оценки знаний обучающихся в процессе обучения, основанного на преемствованных программах, общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных предметов. При этом повысится эффективность качества создания учебно-методических пособий, обеспеченных преемственностью, отвечающего к современным требованиям обучения специальным предметам и малых специалистов.

В период реформы системы профессионального образования процесс организации обучения в соответствии с современными требованиями общества — это в настоящее время становится одной из актуальных задач. Интеграция содержания учебно-нормативной документации, применяемой в процесс образования, обеспечение систематичности и преемственности дисциплин, взаимосвязи теоретических и практических знаний, применение

эффективных методов обучения в процессе образования, высококачественная организация учебных и производственных практик является одним из особых аспектов решения этих задач. Принципы обучения — это руководящие идеи, нормативные требования к организации и осуществлению образовательного процесса, определяющие характер взаимосвязи преподавания и учения.

С систематичностью связана опора на пройденное, дальнейшее развитие у учащихся знаний, умения и навыков, установления разнообразных связей не только между новыми, но и прежними, старыми знаниями. В результате эти знания становятся более прочными и глубокими.

Следовательно, систематичность обеспечивается преемственностью. Соблюдение преемственных связей — одно из важнейших условий для реализации систематичности и последовательности обучения.

Соблюдения преемственности позволяют установить связь между знаниями на одном уроке и в различных темах курса, между учебным материалом разных предметов.

Преемственность связана с глубоким, полным освоением навыков и новых знаний, с их крепкой и многосторонней взаимосвязью.

Существуют несколько основных факторов, которые влияют на основы интегрирования: объективные закономерности развития предметов; обеспечение соответствия содержания образования с учётом развития научно-технического прогресса; государственные стандарты образования; задачи обучения; синтез знаний; единство учебного процесса и содержания обучения; соответствие учебных планов и программ; материально-техническая база; информационные и педагогические технологии.

Понятию «преемственности», в разных источниках даны разные объяснения. Преемственность — является важным качеством определенного поэтапного воспроизведения учебно-воспитательного процесса, а это означает, что, она на определенном этапе обеспечивает укрепление, углубление и расширение знаний, навыков и квалификаций, составляющих содержание учебной деятельности предыдущего этапа.

По нашему мнению, преемственность образуется в процессе изменения качеств в целях образования нового качества, переходя от одного уровня к другому. А это значит, что преемственность предусматривает развитие полученных показателей на прежнем этапе.

В психологии понятие преемственности рассматривается в рамках развития сложных психологических закономерностей, изучения изменений, связанных с возрастными критериями, поэтапного освоения знаний, изменения ведущих видов деятельности. С педагогической стороны, преемственность объясняется как требование, которое необходимо обязательно выполнить в процессе воспитания, в развитии образования; как дидактический фактор (основное правило, определяющее организацию, содержание и методы учебного процесса), условие (состояния, помогающие эффективному образо-

ванию учебного процесса), двигательная сила (вспомогательный фактор образования, учебного процесса).

В педагогических словарях понятие «преемственность» трактуется как системное внедрение в определенной последовательности содержания обучения. А так же, как определяющий фактор продолжительности этапов учебно-воспитательного процесса, внедрения учебного материала в последующих этапах, освоения новой темы, опираясь на имеющиеся знания.

Преемственность обучения предполагает обеспечение в непрерывности знаний, а это считается необходимым условием появления новых знаний.

Монолитность является одним из важнейших значений преемственности в обучении, в ней обеспечивается объединение всех составных элементов преемственности обучения с взаимосвязью всех ступеней непрерывности профессионально-педагогической системы образования. Она, во-первых: сравнивает не только в близости, но и отдаленном от друг-друга состоянии, цели обучения с ее конечным результатом.

Во-вторых, «изображая взаимосвязь между разными категориями одного качества, создаёт условия для того, чтобы опираться на имеющиеся знания, умения и навыки в выделении и собирании новостей, имеющих совершенно новые возможности».

Решение этой проблемы обеспечивает достижения эффективности с теоретической и практической стороны в выполнении основных задач «Национальной программы по подготовке кадров».

Как закономерность развития преемственность характеризует пусть не на высоком уровне, но своеобразным возвращением в старое, повторение на высшей ступени некоторых аспектов предыдущих этапов.

Изучение свойств межпредметной взаимосвязи с педагогической точки зрения: учитель знакомится с наиболее интересующими ученика предметами, с эффективностью некоторых аспектов отношений педагогических перспектив, традиций между школой и предприятий производства, между взаимоотношениями родителей с учебными заведениями.

На основании межпредметной взаимосвязи: учитель знакомится с целями, задачами и составлением изучаемого предмета, взаимосвязь другими предметами и эффективностью коммуникационных дидактических отношений.

Преемственность означает, что имеется связь между явлениями в процессе развития, когда новое не полностью отрицая старое, содержит в себе его ценные данные. Не соблюдая это правило, продвижение вперед невозможно.

Иначе говоря, преемственность обеспечивает будущее развитие, нижеследующими возможностями, без которых трудно его представить:

1. В переходе на новое вносить не потерявшие своей жизненности в новых условиях элементы, которые в состоянии помочь развитию.

2. Внесение в новое особых формирований, которые в состоянии вносить другое содержание старому и обеспечить его развитие.

Преемственность — означает преемственность между разновидностями обучения и учебными предметами. При этом, во-первых, последующий вид обучения не только продолжает содержание предыдущего, но и необходимо развивать в последующем виде обучения, непосредственно осуществляя связь по содержанию, достигая преемственности между предметами.

Анализ литературы, по отношению к истории появления проблемы преемственности в обучении, показывает, что в педагогике эта проблема возникла в связи с необходимостью передать накопленный предыдущим поколением человечества социальный опыт через традиции, этические нормы поведения, правила проживания и т. д.

Ученые отмечают, что самой важной стороной осуществления преемственности в обучении является обеспечение преемственности в учебном познании, т. е. реализация внутренних взаимосвязей усваиваемых знаний в сознании учащегося, их систематизация, применение в разнообразных условиях обучения и жизни.

Естественно, без всяких сомнений, произойдут выше приведенные качественные изменения от количественных, поэтапное развитие тех или иных компонентов профессиональной подготовки.

Итак, приходим к выводу, что использование принципа преемственности между предметами и темами усиливает интересы учащихся к данному предмету и вместе с тем, что улучшает качество успеваемости, он и расширяет возможности самостоятельной работы.

В процессе исследования решены следующие задачи:

— теоретически обоснована реализация проблем преемственности в обучении;

— определены возможности преемственности предметов в профессионально-техническом образовании и разработаны научно-методические рекомендации;

— произведен анализ обеспечения принципов преемственности предметов в профессионально-техническом образовании и даны научно-методические рекомендации;

— усовершенствованы учебные программы и учебные планы через обеспечение преемственности предметов и разработаны преемственные планы предметов по специальным предметам;

— разработана методика обучения спецпредметов на основании преемственных планов предметов.

Исследования по преемственному обучению общеобразовательных, общетехнических и специальных дисциплин показали, что в формировании у учащихся профессиональных знаний и практических навыков важную роль играет обеспечение межпредметной преемственности, в которой обучение на основе преемственных учебных программ дает положительные результаты в развитии степени возможности обучения, способностей творческой и самостоятельной работы, а также в изучении практических навыков.

В настоящее время в профессиональных колледжах уделяется особое внимание на разработку более совершенных учебных планов и преемственных рабочих программ в учебно-воспитательном процессе.

Во внедренных усовершенствованных учебных планах и преемственных программах запланировано проведение контрольных работ на основе организации учебных процессов. Контрольная работа состоит из новизны, самостоятельных работ и ключевых слов. В пересмотренных учебных программах предусмотрены вновь разработанные учебные, содержательные и рейтинговые методы.

Учет межпредметной преемственности, систематичности и взаимосвязи, разработка и внедрение преемственных учебных программ особое значение имеет в повышении эффективности профессионально-технического образования, решение ряда проблем которой находится в процессе научно-исследовательских работ.

Неправильная организация межпредметной преемственности в профессиональных колледжах осложняет обучение учащихся, формирование в подростках нравственно-воспитательных мировоззрений на основе освоенных знаний и навыков.

Принцип систематичности и последовательности в изучении спецдисциплин придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям, практическим умениям учащегося. Этот принцип предполагает наличие определенного порядка, системы, логического построения как содержания, так и процесса обучения.

Разрабатываются учебные материалы на основе межпредметной преемственности и непосредственно применяются в процессе обучения. При назначении и планировании учебных целей, а также при рекомендации литературы, при выборе метода и средства преподавания уделяется внимание принципу преемственности. Такой процесс обучения заставляет учащихся осваивать все предметы, самостоятельно анализировать, сравнивать знания, принимать конкретные решения, развивает их способности.

Одним из примеров проявления преемственности как одной из сторон закона отрицания является переход от узкоспециализированного профессионального обучения к обучению по группам профессий и профессиям широкого профиля в условиях интеграции профессионально-технического образования. Первый вид обучения не отрицается вторым, элементы узкоспециализированного профессионального обучения берутся за основу профессий широкого профиля.

При организации процесса обучения на основе преемственности учебных программ важную роль играет технология обучения предмета. Межпредметная преемственность должна отражаться в методах, дидактических средствах и методическом обеспечении занятий. Обращение к содержанию других тем наряду с изучаемыми темами, связанными с общеобразовательными, общетехническими и специальными дисциплинами, зависит от структуры учебного плана и учебных целей. Такая зависимость формируется также при разработке критериев оценки знаний учащихся.

Одним из путей обеспечения преемственности в профессионально-техническом образовании является, соответственно принципу поэтапной последовательности в составлении программ предметов, иначе говоря, следование принципу последовательности. В нем создаются учебные материалы, преемственные программы высшего и профессионально-технических образований, в соответствии с формами и содержанием обучения практически примененных учебных планов, программ предметов. А это

приводит к более глубокому усвоению профессиональных знаний и навыков обучаемого в последующем этапе обучения.

Значит, можно достигнуть высокой эффективности через организацию процесса преподавания на основании преемственности между предметами, методики обучения, соответствующей к преемственным программам и усовершенствование учебных планов в профессионально-технических колледжах.

Литература:

1. Антонова, И. В. Реализация принципа преемственности обучения математике в средней и высшей школах: Дис... канд. пед. наук. — М.: МГУ. 2005. — 136 с.
2. Атутов, П. Р. О концепции политехнического образования в современных условиях // Педагогика. — Москва, 1999. — №2. — с. 17–20.
3. Афанасьева, И. В. Вопросы интеграции науки и образования // Таълим технологиялари. — Ташкент, 2007. — №4 — с. 24–25.
4. Волкова, С. Р. Преемственность содержания образовательных программ в системе непрерывного образования // Республика илмий-амалий конференция материаллари. — Ташкент, 2006. — Б. 165–167.
5. Григорьев, С. Г. Преемственность в обучении математике учащихся средней школы и студентов экономического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. в виде научного доклада. М.: МГУ. 2000. — 31 с.
6. Закиров, А. К. Формы интеграции профессионального образования и производства // Касб-хунар таълими. — Ташкент, 2007. — №1. — Б. 28.
7. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.
8. Солдатова, Г. Т. Дидактическое обеспечение преемственности математической подготовки студентов в системе «колледж-вуз»: Дис... канд. пед. наук. — М, РГБ, 2003. — 142 с.
9. Тухтаева, З. Ш. Межпредметные связи и преемственность в профессиональном образовании // Профессиональное образование. — Москва, 2011. — №9. — с. 43–44.

Использование компьютерного тестирования в подготовке кадров

Умарова Умида Бойсариевна, преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет (Республика Узбекистан)

Статья посвящена компьютерному тестированию, обоснованы его основные преимущества, проанализированы вопросы использования компьютерного адаптивного тестирования, а также приведены правила составления тестовых заданий.

Ключевые слова: информатизация образования, тест, компьютерное тестирование, компьютерное адаптивное тестирование, правила составления тестовых заданий.

The article is devoted to computerised testing, its main advantages are proved, the questions of using computerised adaptive testing are analysed, and also the rules of composing test tasks are provided.

Keywords: informatization of the education, a test, a computerised testing, a computerised adaptive testing, the rules of composing test tasks.

Научно-технический прогресс конца XX и начала XXI веков, обусловленный стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий, породил ряд новых закономерных тенденций во всех областях человеческой жизнедеятельности. Особую значимость при этом приобретает процесс информатизации образования.

Информатизация всех процессов в обществе, в том числе системе образования, находит своё отражение во многих нормативно-правовых документах Республики Узбекистан.

«Национальная программа по подготовке кадров», которая соответствует положениям Закона «Об образовании» Республики Узбекистан, разработана на основе

анализа национального опыта, исходя из мировых достижений в системе образования, и ориентирована на формирование нового поколения кадров с высокой общей и профессиональной культурой, творческой и социальной активностью.

В рамках этой программы в республике осуществляется информатизация системы непрерывного образования, обеспечивается информатизация образовательного процесса, полный охват системы непрерывного образования компьютерными информационными сетями, имеющими выход в мировые информационные сети, создается инфраструктура научно-исследовательского обеспечения процесса подготовки кадров, формируются базы данных по различным областям знаний для использования в образовательных информационных сетях.

При этом необходимо не только осваивать и реализовывать новые информационные технологии, но и внедрять их в новые формы обучения и контроля знаний. В частности, таким формам контроля знаний относится компьютерное тестирование, которое как новое направление педагогических инноваций активно используется в диагностике знаний и мониторинга педагогических достижений.

При компьютерном тестировании предъявление тестов, оценивание результатов обучающихся и выдача им результатов осуществляется с помощью персональных компьютеров.

Рассмотрим основные преимущества компьютерного тестирования.

При компьютерном тестировании появляется возможность интерактивного тестирования, включающую звук, графику, анимацию, видео, которая усиливает наглядность, увеличивает многоканальность восприятия, создает положительный эмоциональный фон. Например, в процессе ответа испытуемого на экране может появляться дополнительная информация, различная в зависимости от ответа. А это способствует активизации учебной деятельности обучающихся, повышая их мотивацию.

Студенты могут проходить тестирование в удобное для них время. Пройти тестирование могут и, находясь вне учебного заведения. При неуспешном прохождении тестов они имеют возможность переподготовиться по затруднительным вопросам, восполнять имеющиеся пробелы в изучении учебного материала, что способствует повышению самостоятельности, чувства ответственности и самоконтроля у студентов.

Возможность использования графических заданий, различных цветов, анимацию, видео, звук в компьютерном тестировании, за счет которых разнообразятся задания, заинтересует, концентрирует внимание, повышает активность работы обучающегося, позволяет акцентировать внимание на методически значимых компонентах.

Отсутствует списывание, т.к. компьютерное тестирование позволяет использовать банки заданий и формировать различные варианты для разных испытуемых.

Из-за отсутствия бумаг, которые можно скопировать — обеспечивается большая степень секретности.

Реализация адаптивного тестирования одна из преимуществ компьютерного тестирования. Адаптивность позволяет проводить дифференциацию знаний обучающихся, своевременно выявлять слабоуспевающих студентов, и не допускать явного отставания их в усвоении учебного материала.

В традиционных формах тестирования требуется большая подготовка к проведению, например, печать материалов, и поэтому более затратно, а при компьютерном тестировании затраты минимальные.

Кроме повышения эффективности обучения, внедрение компьютерного тестирования разгружает преподавателя от ряда трудоемких и часто повторяющихся операций по контролю знаний.

Еще одним преимуществом такого контроля является оперативность, тест может быть проверен немедленно, чем обеспечивается обратная связь с испытуемым, позволяет освободить время преподавателя от проверки результатов тестирования. Автоматически генерируется матрица тестирования, что облегчает анализ заданий и испытуемых, также возможно автоматическое формирование отчетов для мониторинга педагогических достижений.

Использование компьютера в качестве инструмента для контроля прививает навыки использования информационных технологий, как студентам, так и преподавателю, создающему и проводящему тестирование.

В практике обучения используются три вида компьютерного тестирования:

- компьютерное тестирование, в котором варианты, и порядок предъявления заданий фиксированы;
- компьютерное тестирование с автоматическим формированием различных вариантов теста, в котором варианты формируются автоматически из имеющегося набора заданий по правилам, заданным разработчиком;
- компьютерное адаптивное тестирование, в котором для каждого испытуемого в процессе тестирования формируется индивидуальный набор заданий.

Известно, что в педагогике особую значимость имеет выявление высокоточной и адекватной оценки уровня подготовки каждого обучающегося, а компьютерное адаптивное тестирование служит именно для этого.

Мы подробнее рассмотрим компьютерное адаптивное тестирование.

Технология компьютерного адаптивного тестирования зародилась в Миннесотском университете и первоначально ограничивалась тестами способностей и достижений.

В этом виде компьютерного тестирования тестовые задания индивидуально выбираются для каждого обучающегося с помощью автоматизированной системы тестирования, в которой заранее известны параметры трудности каждого задания. Данный выбор основывается на результатах ответов испытуемого на предыдущие задания. Коли-

чество заданий, их типы и порядок предъявления для каждого индивидуальны.

В западной литературе выделяется три варианта адаптивного тестирования [2]. В первом варианте, называемом пирамидальным тестированием, при отсутствии предварительных оценок всем испытуемым дается задание средней трудности и уже затем, в зависимости от ответа, каждому испытуемому дается задание легче или труднее; на каждом шаге полезно использовать правило деления шкалы трудности пополам. При втором варианте контроль начинается с любого, желаемого испытуемым, уровня трудности, с постепенным приближением к реальному уровню знаний. Третий вариант адаптивного тестирования — когда тестирование проводится посредством банка заданий, разделенных по уровням трудности.

Основные преимущества компьютерного адаптивного тестирования по сравнению с другими формами тестирования [3]:

- эффективность: требуется существенно меньше заданий для оценивания уровня подготовленности испытуемого;

- точность: возможность оценить уровень подготовленности каждого испытуемого на его уровне с минимальной ошибкой измерения;

- испытуемые не тратят время и силы на задания, не соответствующие их уровню подготовки (слишком легкие для них или слишком трудные), поэтому уменьшается влияние на результаты дополнительных факторов (утомление, беспокойство, неаккуратность);

- участники тестирования более мотивированы и спокойны (т. к. им не предлагается заданий, слишком для них трудных).

Тестовые задания должны быть составлены с учетом определенных правил. Приведем основные правила составления тестов [1, с. 72–73]:

1. Начинайте формулировать вопрос с правильного ответа, этим Вы сведете к минимуму возможность столкнуться с часто встречающимися проблемами.

2. Содержание задания должно отвечать требованиям стандарта дисциплины и отражать содержание обучения.

3. Вопрос должен содержать одну законченную мысль.

4. При составлении вопросов следует особенно внимательно использовать слова «иногда», «часто», «всегда», «все», «никогда».

5. Вопрос должен быть четко сформулирован. Избегайте слов «большой», «небольшой», «малый», «много», «мало», «меньше», «больше» и т. д.

6. Избегайте вводных фраз или предложений, имеющих мало связи с основной мыслью, не следует прибегать к пространным утверждениям, так как они приводят к правильному ответу, даже если обучающийся его не знает.

7. Все варианты ответов должны быть грамматически согласованы с основной частью задания; в любом случае следует использовать короткие, простые предложения, без зависимых или независимых оборотов.

8. Правильные и неправильные ответы должны быть однозначны по содержанию, структуре и общему количеству слов; применяйте правдоподобные ошибочные варианты, взятые из опыта.

9. Не используйте варианты ответов «ни один из перечисленных» и «все перечисленные».

10. Лучше использовать длинный вопрос и короткий ответ. В противоположной ситуации на прочтение ответов уходит больше времени и больше сил тратится на анализ высказываний.

Соблюдая вышеперечисленные правила, можно создать тесты, которые дают более объективную оценку знаний, умений и навыков обучаемых.

Таким образом, в условиях информатизации образования технология компьютерного тестирования является эффективным педагогическим инструментарием диагностики знаний и мониторинга педагогических достижений. Использование компьютерного тестирования в подготовке кадров обеспечивает решение комплекса актуальных педагогических задач: создания предметных тестовых баз и средств автоматизированной обработки результатов тестирования обучаемых, наглядного представления и интеграции результатов тестирования. Компьютерное адаптивное тестирование позволяет более качественно оценивать результаты обучения в сравнении с неадаптивным тестированием, также создаёт условия для коррекции индивидуальных и групповых уровней обученности и управления качеством обучения.

Литература:

1. Опарина, Н. М. и др. Адаптивное тестирование: учеб.-метод. пособие. — Хабаровск: Изд-во ДВГУПС, 2007. — 95 стр.
2. Weiss, D. J. (Ed.) *New Horizons in Testing: Latent Trait Test Theory and*
3. *Computerised Adaptive Testing*. New York, Academic Press, 1983. — 345pp
4. Wim, J. van der Linden & Cees A. W. Glas (Eds.) *Elements of*
5. *adaptive testing*. New York, NY: Springer, 2010. — 462 pp.

Межкультурный диалог молодёжи в любительском музыкальном коллективе

Фатхуллина Айгуль Галимзяновна, аспирант
Казанский государственный университет культуры и искусств

Формирование и развитие межкультурного диалога молодёжи в современном образовательном пространстве — одна из новых проблем современной педагогики. Вопрос межкультурного диалога является одной из важных и острых проблем современного цивилизованного общества, наряду с проблемами межнациональной общности, межнациональных конфликтов, вопросов формирования толерантности, нравственности подрастающего поколения, которые имеют свою тенденцию обострения. Все эти вопросы обсуждаются на государственных и межправительственных уровнях. Проведено немало форумов, заседаний, на каждом из которых принимаются декларации, документы, касающиеся вопросов межкультурного диалога.

В сложившихся социально-экономических, социально-политических условиях проблема формирования межкультурного диалога именно молодёжи приобретает актуальную значимость, так как способствует воспитанию культуры общения личности, развитию чувства толерантности, имеющей творческую направленность в своем отношении к другим культурам и своей культуре. Говоря о молодёжи, как самой гибкой и разноплановой категории общества, не следует забывать и о том, что именно эта категория наиболее чутко, в тоже время, остро и критично воспринимает все социальные, политические, экономические изменения в жизни.

Развитию формирования межкультурного диалога молодёжи способствуют учреждения культуры: Дома дружбы народов, культурно-досуговые центры, центры детско-юношеского творчества. В этих учреждениях организованы различные виды и формы творческой деятельности — фольклорные, хореографические, вокальные, театральные, инструментальные коллективы, коллективы народного творчества и др. Все эти формы коллективной творческой деятельности являются любительскими по своим характеристикам. Любительские коллективы играют важную роль в формировании межкультурного диалога молодёжи, в силу заложенных в них исполнительских традиций, способности трансформации культурных традиций для публики различного уровня восприятия. Любительский коллектив представляет собой культурное пространство, в котором сочетаются традиции, новаторство музыкальной исполнительской культуры, именно любительский коллектив является связующим звеном между высокохудожественными образцами искусства и слушательской аудиторией. В процессе коллективной творческой деятельности возникают взаимоотношения внутри самого коллектива, между коллективом и руководителем, происходит взаимодействие коллективов. Любительские коллективы играют значительную роль в развитии меж-

культурного диалога — в силу заложенных в них культурных традиций народа, репертуарной мобильности, концертной формы сотрудничества между коллективами.

При всём многообразии культур есть те, которые тем или иным образом могут быть схожи. Обусловлено это, прежде всего, географической близостью проживания народов. В историческом контексте национальные культуры, находящиеся рядом, взаимодействовали друг с другом, взаимопроникали друг в друга. Это взаимопроникновение выражается в некоторых традициях, обрядах, в народных костюмах, музыке, танцах, играх и др. Наряду со схожими культурами существуют те, которые отличаются настолько, насколько они могут отличаться условиями бытования, в которых создавалась культура. Именно для изучения, обмена опытом и информацией между культурными пластами необходим процесс межкультурного диалога в любительском музыкальном коллективе.

Вполне может быть уместен вопрос: для чего нужно осуществлять межкультурный диалог, если каждая из культур существует самостоятельно и независимо? Народы и культуры не могут развиваться без взаимообмена, это может привести культуру к застою. Руководители коллективов, успешно формируя межкультурный диалог молодёжи, способствуют воспитанию здоровой, активной, развивающейся, толерантной нации.

По мнению А.П. Садохина изучение иных культур, их особенностей и закономерностей позволяет овладеть необходимыми навыками для коммуникации с её представителями и может существенно изменить отношение к своим культурным ценностям [1, с. 249].

Степин В.С. считает, что диалог культур необходим для выработки новых стратегий жизнедеятельности глобализирующегося человечества, для выхода из глобальных кризисов, порожденных современной технологической цивилизацией [3].

Действительно, в процессе межкультурного диалога формируются и успешно развиваются коммуникационные способности личности. Помимо этого, каждая личность выносит для себя различные знания в области культур, включая, уже знакомые (в том числе и своей культуры) и новые культуры. Нельзя недооценивать значимости формирования и осуществления межкультурного диалога. Межкультурный диалог способствует всестороннему развитию личности с хорошими коммуникационными навыками, способностью толерантного отношения к партнерам по диалогу и к другим культурам.

Сегодня мы являемся свидетелями того социального взрыва человеческой энергии, которое выражается в неуправляемом неформальном движении молодёжи, в об-

щественно-политической борьбе различных партий и национальных движений, в предпринимательской и коммерческой деятельности, в организованной преступности и др. [2, с. 36]

Действительно, проблема самоопределения молодежи остаётся одной из актуальных в течение многих лет. Молодежь является самой мобильной, динамичной, критичной, категоричной в суждениях ячейкой общества.

Значительным условием включения подрастающего поколения в активную жизнь является влияние культурной среды, а также большой выбор возможностей для творческого самореализации, саморазвития, самовоспитания, реализации своих творческих потребностей.

Межкультурный диалог в молодёжной среде определяется предрасположенностью к развитию необходимых навыков, качеств и способностей, а также обуславливается психологическими особенностями. Формирование межкультурного диалога молодёжи осуществляется через интересы, мотивы, потребности в тесном взаимодействии с восприятием, оценкой, поведением, совместной творческой деятельностью.

Обязательным и необходимым инструментом развития диалога и сотрудничества между культурными пластами, цивилизациями и лично представителями являются знания.

Современная система образования обладает широким выбором средств обучению и формированию межкультурного диалога. Мы предлагаем использовать деятельность любительского музыкального коллектива.

Говоря об основной деятельности любительского коллектива, мы подразумеваем *творческую* деятельность. В настоящее время имеются различные подходы к определению данного понятия.

Творчество — это создание нового, выход за пределы существующих стандартов; обычно сопряжено с ломкой укоренившихся, традиционных представлений [2, с. 149].

Результатом творческого коллективного музицирования является новый музыкальный продукт (произведение, песня, обряд и т.д.), который отличается индивидуальностью, креативностью, нестандартностью подхода. Однако это не означает, что в процессе коллективной творческой деятельности *всегда* создаётся новое произведение; творческий процесс подразумевает поиск новых форм, видов в интерпретации тех или иных уже имеющихся произведений.

Задача творческой деятельности состоит в том, чтобы, находясь в творческом поиске новых путей, форм и видов реализации, открывать новые, неизведанные аспекты культурных проявлений.

Стимулом и мотивацией для достижения высот в творческой деятельности могут служить: удовлетворение своих эстетических потребностей, стремление к самосовершенствованию, получению новых эмоций, тяготение к переживанию ситуации успеха и др.

Мы считаем, что творческими способностями обладает каждый человек. Раскрыть эти способности и за-

датки призвано коллективное любительское творчество. Более «продвинутые» люди, обладающие творческими способностями, выбирают своей будущей деятельностью профессиональное творчество. Однако лишь небольшая часть общества может реализовать себя в профессиональном творчестве. Что в этом случае делать тем, кто не имеет возможности стать профессиональным музыкантом? Для этого существуют различные формы и виды культурно-досуговой деятельности, позволяющие реализовать личность в творческой деятельности.

Итогом творческой деятельности коллектива является концертное выступление. Под концертным выступлением здесь понимается выступление не только на ведущих концертных площадках, но и на малых. Здесь концертным выступлением является любое публичное выступление коллектива: отчетный концерт, конкурс, выступление перед публикой разного возраста и разным уровнем подготовленности.

Участие любительских коллективов в фестивалях народного творчества, с последующим проведением круглых столов, мастер-классов позволяют обеспечить тесный контакт коллективов и, как следствие, процесс межкультурного диалога с обменом культурной информацией.

При подготовке коллектива к фестивалю или конкурсу народного творчества, руководитель выбирает лучшие образцы народной культуры в эмоционально-выразительном соотношении, в зрелищной постановке (если предусматривается). Важно подбирать такой репертуар для коллектива, который может служить инструментом в осуществлении межкультурного диалога между коллективами.

Разумеется, проведение фестивалей, совместных проектов и Дней культуры являются хорошим и действенным путём достижения наилучших межкультурных диалогов, связей и налаживанию контактов, однако обсуждение существующих препятствий, проблем, поиск путей преодоления этих проблем являются также действенными и важными элементами.

В структуру межкультурного диалога молодёжи в процессе любительского коллективного творчества входят следующие компоненты:

- национальная музыкальная культура, представленная в творчестве любительских музыкальных коллективов;
- информация, которую несут в себе любительские коллективы музыкального творчества;
- музыкальный продукт, выносимый на сцену коллективом, который содержит в себе культурную информацию, необходимую для осуществления межкультурного диалога.

Первый компонент подразумевает наличие любого коллектива любительского музыкального творчества, который готов осуществлять межкультурный диалог с другими коллективами на следующих условиях: терпимости, доброжелательного отношения со стороны всех участников коллективного творчества, уважительном отно-

шении к той музыкальной продукции, которую предъявляет любой коллектив для осуществления межкультурного диалога. Коллектив должен стремиться к принципу открытости и быть готовым к налаживанию творческих связей с представителями других коллективов любительского творчества.

Вторым компонентом структуры мы определили информацию, которую несут в себе любительские коллективы музыкального творчества. Любая продукция, созданная в процессе творчества несет в себе так называемую кодовую информацию. Эти коды заложены в символах музыкального языка (мелодика, музыкальный стиль, способ воспроизведения). Здесь понимается, прежде всего, культурно-ценностная информация, преподносимая коллективом.

Третьим компонентом выступает музыкальный продукт. Это та форма бытования, которую выбрал коллектив. Например, произведение народного музыкального творчества может найти отражение в форме фольклорного продукта, подлинно народного, а также в виде джазовой фантазии на тему народной мелодии. На примере видно, что один и тот же музыкальный продукт может существовать в различных способах толкования, трактовки, формах и видах проявления.

Литература:

1. Садохин, А. П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А. П. Садохин. — М.: Альфа-М: ИНФРА-М, 2011. — с. 249
2. Салахутдинов, Р. Г. Традиционная народная культура — педагогические и досуговые технологии. Казань: Изд-во «ГранДан». 2005. — 376 с.
3. Степин, В. С. Диалог культур и поиск новых ценностей / Философия в диалоге культур: материалы Всемирного дня философии. — М.: Прогресс-Традиция, 2010. — 1304 с. Электронный ресурс — Режим доступа <http://www.bibliorossica.com/book.html?currBookId=2240&ln=ru> — с. 84

Развитие рефлексии у детей младшего школьного возраста

Филоненко Александра Александровна, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская область)

В статье представлены результаты исследования проблемы, которая заключается в определении и выявлении методических приемов, способствующих развитию рефлексии у младших школьников. Разработанная нами программа развития рефлексии позволила осуществлению одновременного развития в познавательной, чувственно переживаемой и действенной сферах. Наиболее эффективное руководство процессом развития рефлексии у младших школьников осуществляется при использовании педагогических рекомендаций, позволяющих учителю продуктивно проводить рефлексивную деятельность в образовательном процессе.

Ключевые слова: рефлексия, идентификация, познание, переживание, действие, младший школьный возраст.

Согласно «Закону 273-ФЗ «Об образовании в РФ» 2014, Глава VII, Статья 66», начальное общее образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных способностей,

Помимо готовой музыкальной продукции для осуществления межкультурного диалога, требуются знания в области культуры среди участников коллективного творчества. Здесь важно при работе над музыкальным материалом уделить внимание теоретической составляющей, которая, при правильной мотивации и установке к познанию, даёт плодотворные результаты в творческом поиске над музыкальным произведением.

Важно отметить, что все выделенные нами компоненты тесно взаимосвязаны и взаимозависимы друг от друга, одного исходит из другого. Взаимодополняя друг друга, все компоненты составляют основу структуры межкультурного диалога.

Таким образом, формирование и развитие межкультурного диалога молодёжи в современном образовательном пространстве — одна из новых проблем современной педагогики. Вопросы межкультурного диалога являются одной из важных и острых проблем современного цивилизованного общества, наряду с проблемами межнациональной общности, межнациональных конфликтов, вопросов формирования толерантности, нравственности подрастающего поколения, которые имеют свою тенденцию обострения.

положительной мотивации и умений в учебной деятельности (овладение чтением, письмом, счетом, основными навыками учебной деятельности, элементами теоретического мышления, простейшими навыками самоконтроля,

культурой поведения и речи, основами личной гигиены и здорового образа жизни) [8]. Указанные качества личности напрямую связаны с умением чувствовать, переживать, понимать ситуацию, осознавать себя и окружающих людей. Именно, в возрасте с семи до одиннадцати лет, ведущей становится учебная деятельность, а новообразование произвольность психических процессов и внутренних план действий [7].

Необходимым условием формирования личности ребенка является усвоение им моральных знаний в процессе анализа и оценки поступков, отношений и качеств окружающих его людей и самого себя. Знания о самом себе являются важным фактором становления личности. Знание себя, осознанность своих взаимоотношений с окружающими предполагают анализ, внутреннее обсуждение на основании своих действий, поступков, т.е. определяют уровень развития рефлексии, которая и является одним из важнейших психических новообразований, формирующихся у младших школьников в процессе учебной деятельности. Поэтому этот период является чрезвычайно важным для психического развития ребенка.

В педагогике и психологии со второй половины XX в. активно изучаются и разрабатываются механизмы и методы, связанные с рефлексивной деятельностью. В большинстве исследований формирование рефлексии напрямую связано с уровнем развития самосознания и развития личности ребенка (В. С. Мухина, И. А. Зимняя). Так же в младшем школьном возрасте идет интенсивное развитие когнитивного компонента рефлексии, эмоциональная ее составляющая является лишь фоном этого процесса (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов). В исследованиях Б. Г. Ананьева и Л. С. Выготского чувственное познание составляет источник и основу рационального познания. Однако, Т. Ю. Андрущенко, А. З. Зак полагают, что в данной возрастной группе необходимо развивать когнитивный, эмоциональный и чувственный компоненты рефлексии.

В психологическом словаре понятие рефлексии дается так: рефлексия — (от позднелат. reflexio — обращенный назад) — 1) размышление, самонаблюдение, самопознание; 2) процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [4].

В нашем исследовании рефлексия представляет собой способность человека взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои действия и поступки, а при необходимости перестроить их на новый лад [6].

Рефлексия как механизм формируется гораздо позже, чем идентификация. Если к идентификации ребенок проявляет способность с раннего возраста, то зачатки рефлексии возникают только у дошкольника, а как новообразование личности она развивается у младших школьников. Рефлексия — это не только самопознание, самопонимание, она включает такие сферы как познание, переживание и действие.

О. Г. Бырдина считает, что сфера познания начинается с интереса к себе, понимание себя, знания

о самом себе. К сфере переживания мы относим способность анализировать и оценивать чувства и отношения, как свои, так и чужие. В сфере действия младший школьник развивает ценностное отношение к другим, к миру, к себе [1].

С помощью рефлексии достигается соотношение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества. Дать анализ чему-либо — это значит пережить, пропустить через свой внутренний мир, оценить.

Развитие рефлексии это не стихийный процесс, а поэтапная, планомерная работа, которая предполагает содержательность всех ее компонентов постепенно. Для этого мы разработали программу развития рефлексии у детей младшего школьного возраста, предполагающая дифференцированную работу со школьниками в зависимости от уровня развитости их рефлексивных умений («группа поддержки», «группа развития», «группа сопровождения»). Данная программа проходила в три этапа: установочно-ориентированный, развивающе-продуктивный, итогово-прогностический.

На установочно-ориентированном этапе проводилась фронтальная рефлексивная деятельность всех учеников. Дети учились вербально и невербально выражать познавательную и чувственно переживаемую рефлексивную, с помощью таких приемов, как «Вербализация», «Подкрепление», «Молчание в группе».

Целью развивающе-продуктивного этапа являлось обеспечение индивидуальной рефлексивной деятельности учеников. Им давались более сложные рефлексивные задания, упражнения и игры, требующие осознанности и осмысленности рефлексивной деятельности, при этом использовались такие приемы как «Обратная связь», «Эмпатическое слушание», «Самоконтроль». Школьникам со слабо развитой познавательной рефлексией предлагались задания для развития умения анализировать процесс познания, и упражнения «Следопыты», «Лови ошибки», «Мудрые совы». Детям со слабо развитой чувственно переживаемой рефлексией давали задания для развития умения анализировать свои переживания и свое эмоциональное состояние в процессе познания, использовались упражнения «Метод пяти пальцев», «Коллекционер ощущений», «На поляне настроения» и др.

Проведенное исследование исходного и итогового диагностирования уровня развитости рефлексивных умений у младших школьников, позволило выявить общую направленность в развитии рефлексии познавательной, чувственно переживаемой и действенной сферах, что свидетельствует о достаточном развитии умений владения механизмами рефлексивного мышления: «остановкой», «фиксацией», «отстранением», «объективизацией» и «оборачиванием».

В ходе психолого-педагогической работы были разработаны рекомендации по руководству процессом развития рефлексии у младших школьников.

Литература:

1. Бырдина, О.Г. Модель формирования профессионально-ценностного самоотношения личности будущего учителя/О.Г. Бырдина // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — №3. — с. 162–168.
2. Бырдина, О.Г. Педагогические средства формирования профессионально-ценностного самоотношения студентов педвуза [Текст]/О.Г. Бырдина // Молодой ученый. — 2013. — № 10.-с. 501–503.
3. Гамезо, М.В. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии [Текст]/Под ред. М.В. Гамезо. — М., 2001 г.
4. Маралов, В.Г. Опыт самопознания [Текст]/В.Г. Маралов. — М., 1987. — 365 с.
5. Мириманова, М.С. Рефлексия как системный механизм развития [Текст]/М.С. Мириманова. — М.: ВЛАДОС, 1997.—316 с.
6. Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст]/В.С. Мухина. — М.: Академия, 1998. — 456 с.
7. Шаповаленко, И.А. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст]/И.А. Шаповаленко. — М.:Гардарики, 2005.—349 с.
8. Законы и Кодексы РФ 2014 в режиме online [Электронный ресурс]/Режим доступа: <http://www.assessor.ru/zakon/273-fz-zakon-ob-obrazovanii-2013/>
9. Куфарова Алена Юрьевна. Развитие рефлексивных умений у младших школьников в процессе обучения естествознанию: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02: Екатеринбург, 2004208 с. РГБ ОД, 61:05–13/101

Теоретические и методические основы изучения фразеологизмов в академических лицеях

Хакимбаева Озода Каландаровна, студент
Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент)

В статье приводится анализ нормативных учебных документов по изучению предмета Современный литературный узбекский язык в академических лицеях, освещены теоретические и методические основы изучения фразеологизмов узбекского языка.

Закон Республики Узбекистан «Об образовании» определяет основные принципы государственной политики в образовательной сфере: демократичный и гуманистический характер обучения и воспитания; непрерывность и последовательность образования; обязательность общего среднего, а также среднего специального, профессионального образования; светский характер системы образования; открытость (доступность) образования в рамках государственных образовательных стандартов (ГОС); единый и дифференцированный подход к отбору программы образования; единство государственного и общественного управления в системе образования. Преподавание родного языка на уровнях непрерывной системы образования основывается на данных принципах.

Специалиста не способного последовательно, красиво и кратко излагать свои мысли трудно назвать специалистом, отвечающим современным требованиям. Именно с учетом данного обстоятельства особое внимание уделяется преподаванию в академических лицеях современного литературного узбекского языка.

Ибо родной язык формирует, развивает, совершенствует и проявляет мышление нации. Как отмечал Президент И.А. Каримов, национальное самосознание и мыш-

ление, духовно-нравственная связь между поколениями проявляется посредством языка. Все благородные качества проникают в душу человека, прежде всего, благодаря колыбельной матери, неповторимой красотой родного языка. [1, 83] Поэтому повышению эффективности обучения родному языку уделяется внимание на уровне государственной политики.

Самый гуманный фактор в формировании национального духа, позволяющий систематически укреплять и оберегать его это родной язык.

Язык — неповторимое и всегда чистое зеркало национального духа. каждый язык отражает дух, сущность народа, говорящего на нем. Поэтому, если ребенок учиться говорить на родном языке, и развивается в среде родного языка, в его сознании формируется истинно национальное самосознание. [2, 11] Вот почему родной язык — важнейшее средство в развитии личности человека, его мышления, обретения им потенциала выражения посредством речи плодов своего мышления рассматривается как один из ведущих учебных дисциплин.

Реализация Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров привела к коренным изменениям в образова-

тельной сфере. Данные нормативные акты возложили ответственные задачи и на преподавателей родного языка. Такими задачами являются обеспечение усвоения знаний, умений и навыков в рамках тем, изучаемых на уроках родного языка, на уровне требований ГОС; обогащение речи учащихся своеобразными лингвистическими конструкциями узбекского языка; формирование и развитие культуры речи и др.

Сегодня на занятиях по современному литературному узбекскому языку важно обучать самостоятельно творческому мышлению, развивать учащихся и студентов в духовно-нравственном плане. Поэтому основной целью усовершенствованных программ и учебников является отказ от учения наизусть грамматических правил, формирование творческого мышления, направленность занятий на формирование и развитие речевых умений обучаемых.

Бурное развитие науки и техники оказывает интенсивное влияние и на образовательную сферу, обновляя её сущность и стандарты. Широкое внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий, разнообразных форм и методов занятий относятся к позитивным изменениям в данной отрасли.

Важнейшей проблемой сегодняшнего дня, современной методики преподавания узбекского языка яв-

ляется повышении эффективности обучения родному языку, повышение знаний и развитие мышления учащихся с применением различных образовательных технологий, основанных на сотрудничестве преподавателей и учащихся, направленных на повышение активности обучаемых, приведенных к примеру в учебнике «Хозирги ўзбек адабий тили» [3] (Современный литературный узбекский язык).

В действующей программе академических лицеев преподавание курса Современного литературного узбекского языка предусмотрено в следующем объеме:

I курс (80 часов, из них 16 часов на развитие письменной речи);

II курс (80 часов, из них 14 часов на развитие письменной речи);

III курс (80 часов, из них 14 часов на развитие письменной речи).

Изучение фразеологизмов в академических лицеях запланировано на II курсе, и они изучаются в разделе «Устойчивые сочетания». Учебным планом предусмотрено изучение лексикологии в объеме 18 часов, и устойчивых сочетаний в объеме 6 часов. В учебной программе по этому поводу даются следующие указания [4, 110]:

4. Устойчивые сочетания (6 часов)		
Классификация устойчивых сочетаний. Пословицы. Различия пословиц и поговорок. Изучение устойчивых сочетаний, образованных на основании народной мудрости. Афоризмы.	А	Нахождение в тексте устойчивых сочетаний. Соревнование «Кто больше найдет устойчивых сочетаний?». Игра «Думай, ищи, найди». Разбиение пословиц по тематике. Нахождение примеров из книги Ш. Шомаксудова, Ш. Шобдуррахмонова «Хикматнома» («Ўзбек мақолларининг изоҳли луғати»), определение вариантов. Разгадка ребуса. Записать афоризмы о Родине. Сочинение: «Мой кишлак (город)». Тестовые задания по пройденному. Обоснование опорных понятий.

Из содержания программы видно, никаких указаний или рекомендаций по изучению фразеологических единиц в программе не приведено. Почему-то данный вопрос остался вне поле зрения авторов. Принимая во внимание то, что фразеологизмы составляют важную часть лексического состава узбекского языка, занимают особое место в повышении словарного запаса, выразительности речи учащихся, думаем, следовало уделить внимание фразеологизмам, дать специальные указания по их изучению.

Однако, несмотря на это, в разделе «Устойчивые сочетания» учебника «Хозирги ўзбек адабий тили», созданного на основе учебной программы академических лицеев предусмотрено изучение определенного теоретического материала по фразеологизмам и их стилистическим особенностям, выполнение ряда практических упражнений.

Начальные сведения о фразеологизмах учащимся академических лицеев сообщаются с 12-ого занятия. Здесь

приводится теоретический материал и классификация устойчивых сочетаний. Рекомендуется ряд практических упражнений для закрепления темы. На 13-ом занятии предусмотрена работа с пословицами и поговорками. На 14-ом занятии даются сведения об афоризмах.

Поскольку учебной программой это не предусмотрено, в учебнике нет отдельной темы «фразеологизмы». Только во второй части занятия №12 при классификации устойчивых сочетаний даются сведения и упражнения по фразеологизмам. Учебником предусмотрено изучение учащимися следующего теоретического материала:

В процессе речи для изложения мысли мы пользуемся не только словами, но и сочетаниями, образованными устойчивой связью нескольких слов.

Например, *Тошкентдаги истиқлол даврида қурилган иншоотларни кўриб, оғзим очилиб қолди* (букв. Увидев сооружения, возведенные в Ташкенте в годы

независимости я разинул рот. В данном предложении сочетание *огзим очилиб қолди* включено в речь в готовом виде.

Сочетание *огзи очилиб қолмоқ* (разинуть рот) существует в готовом виде в качестве устойчивого сочетания и до речевого процесса, и равна по содержанию одной лексеме *удивляться*.

Или в выражении *ер ҳайдасанг куз ҳайда, куз ҳайда-масанг юз ҳайда, дейди халқимиз* (букв. хочешь пахать, паши осенью, не пропахал осенью, паши сто раз, гласит наш народ), слова в составе сочетания *дейди халқимиз* (гласит наш народ) связаны говорящим свободно, а слова идущие перед ним, созданы народом до момента речи говорящего, и существуют в нашем языке в готовом виде, сохраняя именно такой порядок слов постоянно.

Единицы языка, образованные от устойчивого (стабильного) отношения двух и более слов, вводимые в процесс речи в готовом виде, существующие в памяти носителей языка как возможность называют **устойчивыми сочетаниями**.

Наиболее характерные признаки устойчивых сочетаний:

1. Наличие в языке до момента (процесса) речи: введение в речь в готовом виде.
2. Смысловое единство.
3. Стабильность структуры и состава. Уместное использование устойчивых сочетаний обеспечивает красоту речи, поэтому они являются украшением нашей речи.

Раздел языкознания, изучающий устойчивые сочетания называется паремиологией (лат. парема — устойчивый, логос — учение), раздел, изучающий проблемы составления словарей устойчивых сочетаний — паремиографией (лат. парема — устойчивый, и графо — писать).

Не смотря на общие признаки: вводятся в речь в готовом виде, и устойчивы по составу, устойчивые сочетания различны с точки зрения смыслового единства. По данному признаку, устойчивые сочетания делятся на следующие группы:

1. Фразеологизмы.
2. Пословицы и поговорки.
3. Афоризмы.

Слова в составе группы устойчивых сочетаний гармоничны со смысловой точки зрения, составляя смысловое

единство и часто по содержанию равны одной лексеме, употребляются в переносном значении.

Например, *қулоги динг бўлмоқ — ҳушёр бўлмоқ* (быть внимательным), *қовоги осилмоқ — хафа бўлмоқ* (огорчаться), *огзининг таноби қочди — қувонмоқ* (радоваться).

Имеющие смысловое единство и образованные до процесса речи устойчивыми отношениями двух и более слов, вводимые в речь в готовом виде и употребляемые в переносном значении устойчивые сочетания называются **фразеологизмами**.

Фразеологизмы в составе предложения выполняют функции одного члена предложения. Слова, составляющие фразеологизм, являются его внутренними частями. Вступают в связь с другими членами предложения как единое целое.

Например, *Онасини саломат кўрган Каримнинг боши осмонга етди* (Карим, увидевший мать в добром здравии, был на седьмом небе). В данном предложении часть *боши осмонга етди*, составив единое целое, выступает в роли сказуемого.

В учебнике рекомендованы несколько упражнений, заданий, направленных на закрепление знаний учащихся. Данные вопросы, упражнения и задания заслуживают внимания, тем, что охватывают теоретические аспекты изучаемого явления, направленностью на обогащение нравственности учащихся. Дидактические тексты различного содержания, разнообразный материал, подобранный из художественных произведений свидетельствует об ответственном и внимательном отношении авторов к своей задаче. Этот материал, с одной стороны, служит закреплению теоретических знаний учащихся, с другой стороны, приобщает их к художественности, развивает мышление, расширяет мировоззрение, совершенствует устную и письменную речь.

Приведенные выше сведения, точный фактический материал свидетельствует о том, что достаточно совершенны научно-методические основы изучения в академических лицах современного литературного узбекского языка, в частности фразеологизмов. ГОС, учебная программа, учебники и пособия по данному предмету соответствуют требованиям сегодняшнего дня.

Литература:

1. Каримов, И. А. Юсак маънавият — энгилмас куч. — Т.: Маънавият, 2008.
2. Махмудов, Н. Тилимининг тилла сандиги. — Т.: Ф. Фулом номидаги нашриёт-матбаа ижодий уйи, 2012.
3. Нурмонов, А., Махмудов Н., Собиров А., Юсупова Ш. Ҳозирги ўзбек адабий тили. — Т.: ИЛМ-ЗИЁ, 2010.
4. Akademik litseylarning aniq fanlar yo'nalishidagi tarmoq ta'lim standarti va chuqurlashtirilgan fanlar o'quv dasturlari. Ona tili va adabiyoti/Mualliflar: A. Nurmonov, N. Mahmudov, A. Sobirov, N. Qosimova, Sh. Yusupova. — Т.: O'qituvchi, 2005.

Использование сервиса Веб 2.0 Voki в преподавании иностранных языков

Халтурина Ольга Владимировна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В современных условиях глобализации и информатизации общества высшая школа должна чутко реагировать на происходящие процессы и вносить изменения в существующую систему образования. Современные тенденции развития Интернета требуют пересмотра того, как человек учится и приобретает знания в новых социально-экономических условиях, когда компьютерные сети становятся основным универсальным средством социальной коммуникации. Перед образованием стоят задачи формирования личности, конкурентоспособной и успешной в электронной информационной среде [4. с. 3].

Исходя из этого, все более актуальным и важным вопросом в системе образования становится применение информационных технологий нового поколения Веб 2.0. Согласно определению Тима О’Рейли, технологии Веб 2.0, которые еще называют социальными сервисами («social software») — это платформа сервисов и служб, позволяющая любому пользователю получать, создавать и быть соавтором информации. Веб 2.0 — это синхронное и асинхронное общение в сети, это создание личной зоны в сети и создание сетевых сообществ по интересам [5].

Применение таких технологий в преподавании иностранных языков позволяет развить интерес обучающихся к изучению языка, создать коммуникативную среду, предполагает совместные способы работы и возможность выбора форм обучения и исследования в соответствии со своими личностными способностями.

Рассмотрим в данной статье социальный сервис Voki, который был нами изучен и апробирован на занятиях практического курса второго иностранного языка (немецкий).

Voki — онлайн-сервис Веб 2.0, предназначенный для создания мультимедийных контентов. Для работы с этим сервисом необходимо сначала зарегистрироваться на сайте <http://www.voki.com>. После этого с помощью данного сервиса можно создавать своего говорящего аватара. Для озвучивания Voki можно просто напечатать текст, и аватар будет произносить его, записать свой собственный голос с помощью микрофона или загрузить аудиофайл с компьютера. Данные аватары возможно пересылать по электронной почте, вставлять в блог или использовать в электронном курсе, размещенном на платформе Moodle.

Данный сервис Веб 2.0 имеет следующие отличительные особенности, которые важно учитывать при его использовании на занятиях иностранного языка:

1. возможность просматривать созданные аватары только в режиме онлайн;
2. возможность пересылать созданные контенты по электронной почте;

3. доступность просмотра созданного аватара любому пользователю;

4. возможность многократного озвучивания текста.

Анализ работ, посвященных применению современных информационных технологий в обучении иностранным языкам (Палкова А.В. [1], Пронина О.Г. [2], Титова А.В., Филатова П.В. [3]), а так же собственный опыт работы с сервисами Веб 2.0 позволяет сделать вывод о том, что социальный сервис Voki может являться эффективным средством преподавания иностранных языков, так как обладает следующими дидактическими характеристиками:

— Автономность. Позволяет обучающимся организовать свой учебный процесс в соответствии со своими личностными способностями.

— Интерактивность. Дает возможность пересылать созданные контенты и взаимодействовать с другими пользователями.

— Многофункциональность. Дает возможность развивать несколько видов речевой деятельности: умения говорения, аудирования и письма.

— Мультимедийность. Использование не только графических, текстовых, но и аудиоматериалов.

— Простота в обращении.

Учитывая дидактические особенности и методические возможности данного сервиса, можно выделить следующие этапы работы:

Подготовительный этап:

- Введение в тему. Формулировка задания;
- знакомство с критериями оценки, описание требований к форме представления конечного результата;
- знакомство обучающихся с возможностями сервиса Voki, правилами создания интерактивных контентов в сети Интернет.

Процессуальный этап:

- Создание и размещение интерактивного контента;
- рассылка созданного контента.

Заключительный этап:

- Оценка и обсуждение созданного продукта обучающимися по предложенным критериям;
- самооценка обучающегося.

При организации работы с данным сервисом Веб 2.0 можно предложить следующие задания:

1. Прослушать созданные интерактивные аватары и ответить на поставленные вопросы.
2. Прослушать созданный Voki и высказать свое мнение по предложенной тематике.
3. Представить себя, своего друга, знаменитого человека.
4. Составить пересказ текста.

В качестве примера рассмотрим задание, разработанное автором статьи для будущих лингвистов-переводчиков, изучающих дисциплину «Практический курс второго иностранного языка (немецкий язык)» по теме «Германия» (уровень владения языком А2), целью которого будет являться развитие навыков говорения.

Задание посвящено теме «Знаменитые личности Германии». Занятие проходит в компьютерном классе, где есть подключение к Интернету. На первом этапе обучающимся предлагается представить знаменитого человека, родившегося в Германии, а так же задать несколько вопросов различной тематики, например, о месте рождения, интересах, стране изучаемого языка и т.д. Преподаватель пишет на доске и на карточках имена личностей, которых нужно представить на занятии. Обучающиеся вытягивают карточку с именем знаменитого человека. Затем преподаватель формулирует задачу: найти информацию в Интернете по следующим пунктам (место рождения, дата рождения, семейное положение, семья, знак зодиака, профессия, хобби и увлечения) и представить на основе этой информации знаменитую личность Германии, а так же знакомит обучающихся с возможностями сервиса Voki, правилами создания говорящих аватаров, с требованиями к форме представления конечного результата.

В заключение подготовительного этапа обсуждаются критерии оценки:

- Соответствие содержания теме, объему устного дискурса;
- связность и логичность организации текста;
- правильность речи в соответствии с орфоэпической, грамматической, лексической нормами изучаемого языка.

Так же преподавателем предлагаются ссылки на интернет-ресурсы, где можно найти информацию о знаменитых личностях Германии.

На процессуальном этапе обучающиеся самостоятельно выполняют задание, создают аватар, задают несколько вопросов и отправляют на электронную почту преподавателя мультимедийный контент. В зависимости

от уровня владения языком, преподаватель может также предложить в качестве опоры следующие фразы и выражения:

Ich bin am ingeboren.

Ich komme aus

Mein Sternzeichen ist

Ich interessiere mich für

Meine Familie besteht aus

Создать аватар можно двумя способами (напечатать текст, который будет озвучен данной программой, записать свой голос на микрофон).

На третьем этапе преподаватель показывает созданные аватары, обучающиеся должны угадать, о каком знаменитом человеке идет речь, ответить на поставленные вопросы и оценить созданный Voki по критериям. Так же обсуждаются трудности и проблемы при выполнении задания (если они возникли), чтобы в дальнейшем их избежать. В заключении подводятся итоги.

Резюмируя вышеизложенное, следует признать, что использование технологий Веб 2.0 на занятиях иностранного языка способствует развитию новых видов деятельности обучающихся и обладает большим потенциалом в обучении иностранным языкам, поскольку

- повышает ответственность студентов за свое обучение и мотивацию к изучению иностранных языков;
- создает психологически-комфортные условия для развития разных видов речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование);
- развивают творческие способности обучающихся;
- побуждают обучающихся к устным высказываниям;
- развивают навыки аргументации в устной и письменной речи

Вместе с тем, хотелось бы отметить, что социальные сервисы Веб 2.0 являются лишь дополнительными техническими средствами обучения иностранным языкам, использование которых нужно методически грамотно интегрировать в учебный процесс для достижения оптимальных результатов.

Литература:

1. Палкова, А.В. Применение сервисов Веб 2.0 в преподавании иностранных языков // Преподавание иностранных языков в мультимедийном пространстве: сб. науч. ст. — Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. — с. 69–85
2. Пронина, О.Г. Использование технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку в вузе. // Язык и культура. — 2010. — №1. — с. 92–98
3. Титова, С.В. Филатова А.В. Технологии Веб 2.0 в преподавании иностранных языков: Учебное пособие. М., 2010. 98 с.
4. Филатова, А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 2009. — 23 с.
5. Tim O'Reilly. What is Web 2.0. [Электронный ресурс]. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (дата обращения: 26.05.2014).

Особенности формирования готовности к самообразовательной деятельности студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка

Цветкова Дарья Анатольевна, магистрант, ассистент

Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (г. Красноярск)

Одной из ключевых проблем функционирования системы образования является потребность в развитии межвузовской кооперации, обмена ресурсами, академической мобильности студентов и преподавателей. Существующие программы академической мобильности предполагают организацию образовательного и научного взаимодействия, как на языке страны пребывания, так и на английском, поэтому, у студентов и преподавателей необходимо повышать уровень владения иностранным языком. Однако, несмотря на то, что студенты изучали иностранный язык в школе, у многих из них уровень владения им достаточно низкий. Более того, существующая нехватка аудиторных часов по данной дисциплине не позволяет в полной мере выполнить даже минимальные требования, предъявляемые к уровню подготовки студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей. Поэтому, для повышения уровня владения иностранным языком представляется необходимым уделить особое внимание формированию готовности к самообразовательной деятельности у студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка.

При рассмотрении самообразования студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей, мы будем исходить из позиций деятельного подхода к самообразованию, поскольку в качестве одной из основных тенденций развития современной отечественной системы образования является постепенный переход на деятельностную парадигму образования, подразумевающую реализацию образовательного процесса посредством предъявления проблемной ситуации, формулирования и разрешения профессиональной задачи, а также декларируемую в федеральных государственных образовательных стандартах общего и профессионального образования. Представители деятельностного подхода рассматривают самообразование как целостную систематическую самоуправляемую деятельность личности, направленную на устранение пробелов в его познании с целью дальнейшего саморазвития и самосовершенствования (А. К. Громцева, Г. М. Коджаспирова).

В теории разработана структура самообразовательной деятельности личности, углубляющая и конкретизирующая ее содержание. Она раскрывается посредством выделения компонентов. А. К. Громцева выделяет такие компоненты самообразовательной деятельности школьников как: мотивационный (поскольку самообразование

является добровольным видом деятельности), целеполагающий (ориентировочный, т. е. осознание себя как личности, определение идеалов, жизненных планов и т. д.), процессуальный (то, как будет функционировать самообразовательная деятельность), организационный (самоорганизационный, т. е. выбор приемов работы, планирование времени и самоконтроль), энергетический (волевая и эмоциональная сторона деятельности) и оценочный [2, с. 24–25].

А. Р. Галустов рассматривает целевой, содержательный, технологический, оценочный компоненты самообразовательной деятельности студентов. Целевой компонент обеспечивает формирование самообразовательной деятельности студентов через умение постановки целей, которые превосходят результат. Содержательный компонент направлен на развитие у студентов умений самообразовательной деятельности, опыта практической деятельности. Технологический компонент обладает ориентационной функцией и «... состоит из технологий педагогической поддержки формирования самообразовательной деятельности студента» [1, с. 48]. Оценочный, в свою очередь, осуществляет мониторинговую функцию и «...обеспечивает установление обратной связи преподавателя со студентами и получение информации об уровне сформированности самообразовательной деятельности».

Н. С. Михайлова выделяет такие компоненты самообразовательной деятельности учителей, как концептуальный, потребностно-мотивационный, организационно-деятельностный и рефлексивный. В концептуальном компоненте автор выделяет два слоя: ценностно-смысловой (ценности, значения, смыслы, жизненные принципы и установки) и нормативный (цель, подходы и принципы, стратегия и метод и т. п.). Под потребностно-мотивационным компонентом Н. С. Михайлова понимает обеспечение взаимосвязи потребностей, интересов, желаний и мотиваций. Организационно-деятельностный компонент выполняет функцию реализации и координационную функцию. Рефлексивный компонент включает в себя рефлексивные процессы субъекта деятельности, эффективность самообразования во многом определяет развитие рефлексивного компонента, т. к. возможность содержательной перестройки деятельности возможна именно благодаря ему [4].

При анализе работ А. К. Громцовой, А. Р. Галустова и Н. С. Михайловой нами были выделены следующие компоненты самообразования: мотивационный, целевой

(целесообразный), процессуальный, организационный, энергетический, технологический и рефлексивный. На наш взгляд, для студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей наиболее значимыми компонентами самообразования в области изучения иностранного языка выступают: мотивационный — как внутреннее побуждение будущих бакалавров неязыковых специальностей к повышению уровня владения иностранным языком, позволяющие им соответствовать требованиям международных образовательных и профессиональных стандартов; целесообразный — как постановка перспективных и текущих целей практико-языкового самообразования студентов неязыковых специальностей; технологический — совокупность способов и приемов, связанных с говорением, чтением, письмом и слушанием, как ключевыми индикаторами освоения иностранного языка; рефлексивный — как комплекс процедур по оценке и самооценке результатов самостоятельного познания, коррекции процесса организации и осуществления практико-языкового самообразования.

Для того чтобы осуществлять самостоятельную деятельность необходимо сформировать основы готовности к данному виду деятельности у студентов. По мнению А. К. Громцевой, готовность к самообразованию характеризуется «овладением личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности» [2, с. 26]. Таким образом, при формировании готовности к практико-языковому самообразованию студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей необходимо учитывать такие компоненты, как: мотивационный, целесообразный; технологический; рефлексивный.

Готовность к самообразовательной деятельности предполагает выделение уровней сформированности данной готовности. Обратимся к исследованиям А. К. Громцевой, в которых описаны три уровня готовности к самообразованию у школьников [2, с. 27–29]:

— первый (стихийный), самый низкий уровень самообразования (для него характерно то, что формирование познавательных интересов заставляет ученика прибегать к чтению какой-либо книги, просмотру телепередачи, и т. д., однако это еще не целенаправленная самообразовательная работа. Организация деятельности стихийна. Уровень познавательных умений очень подвижен. Самостоятельное познание бывает часто затруднено и учащиеся отдают предпочтение познанию под руководством учителя;

— на втором уровне (целенаправленном) самообразовательная деятельность превращается в относительно самостоятельную деятельность ученика, он уже имеет свои цели и задачи, свое содержание и организацию. У ученика формируются жизненные планы, рост самосознания, осознание себя как члена общества. Содержание самообразовательной деятельности становится уже, строже, целенаправленнее. Из-за переосмысления целей самообразовательной деятельности происходит конкретизация усилий на более узком содержании. Источники и формы

работы по сравнению с первым этапом чрезвычайно обогащаются. Для данного уровня деятельности характерно осознание учащимся ограниченности школьных знаний. Однако организационные умения продолжают оставаться на достаточно низком уровне;

— третий уровень характерен для учащихся, которые уже не один год включены в эту деятельность. Он отличается большей четкостью, действенностью и реальностью целей самообразования. Учащийся овладевает организационными умениями, он начинает анализировать проделанную им работу, соотносить ее с поставленными задачами. На третьем уровне учащийся составляет программы самообразования для рациональной организации деятельности. На этом этапе трудно найти границу между учением и самообразованием.

Взяв за основу предложенные А. К. Громцевой уровни готовности к самообразованию школьников, мы выделили уровни готовности к самообразованию у студентов неязыковых специальностей педагогического бакалавриата в области изучения иностранного языка:

— низкий уровень — студенты находятся на первой стадии мотивации, они мотивированы избегать наказания. По большей части, они проявляют внешние виды мотивации. Отсутствует сознательность в постановке целей и задач изучения иностранного языка, нет стойкого интереса к его изучению. Студенты данной группы обладают умениями осуществлять сбор, анализ учебного материала, конспектировать наиболее значимые моменты. Однако особую трудность студенты испытывают в процессе организации самоуправления, самоконтроль и самооценка не осуществляются;

— средний уровень — происходит переход от внешней мотивации к внутренней. Студенты мотивированы результатами собственной деятельности, ими также движет желание повысить свой авторитет среди одноклассников. Происходит переосмысление целей самообразовательной деятельности в области изучения иностранного языка, тем не менее, организационные умения продолжают оставаться на достаточно низком уровне. Отмечаются умения осуществлять поисковую самообразовательную деятельность, появляется интерес к дополнительным источникам. Самооценка, самоконтроль студентом своей самообразовательной деятельности в области изучения иностранного языка осуществляется редко.

— высокий уровень — для студентов наиболее характерна внутренняя мотивация, т. е. высокий уровень мотивации. Студенты становятся автономными и уже не испытывают потребность доказывать свою компетентность кому-либо, они ориентированы на получение знаний и умений в области иностранного языка, которые могли бы пригодиться им в дальнейшем. Они ставят перед собой сложные задачи, для решения которых им не нужно прибегать к помощи преподавателя. Отмечаются умения творчески осуществлять самообразовательную деятельность как на основе уже изученного материала, так и при привлечении дополнительных источников инфор-

мации. Происходит анализ своей самообразовательной деятельности, студенты применяют различные способы ее оценки, наблюдается организация дальнейших действий по корректировке своей самообразовательной деятельности.

Таким образом, с целью повышения уровня владения иностранным языком у студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей необходимо уделять особое внимание готовности к самообразовательной деятельности в области изучения иностранного языка.

Литература:

1. Галустов, А.Р. Основы проектирования модели готовности студентов к самообразованию // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». Майкоп: изд-во АГУ. Вып. 2. — 2011. — с. 46–49.
2. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию: Учебное пособие по спецкурсу для пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1983. — 144 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь/Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 176 с.
4. Михайлова, Н.С. Основы самообразовательной деятельности: «Технологии и техники самообразовательной деятельности — Педагогическая деятельность специалистов. — 2011. URL: http://edu.grsu.by/book_mihailova/index.php/2011-02-14-11-20-31.html

Однако для осуществления поставленной цели важно учитывать такие компоненты самообразовательной деятельности студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей, как: мотивационный, целеполагающий, технологический и рефлексивный. Также, необходимо различать самообразовательную деятельность студентов педагогического бакалавриата неязыковых специальностей в области изучения иностранного языка по следующим уровням: низкий, средний и высокий.

Актуальные кадровые риски в дошкольном образовании

Шарагулова Ксения Михайловна, магистрант

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Кадровые риски занимают особое место в структуре рисков образовательных учреждений, они способны усилить или ослабить любой другой имеющийся или возможный риск. Дошкольное образование, реализуемое, как правило, дошкольными образовательными учреждениями (далее ДОО), не является исключением.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 г. основная цель деятельности ДОО — это деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми [6].

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста [6]. С.Н. Штекляйн и Т.В. Хабарова утверждают, что дошкольное образование является открытой социально-педагогической системой предоставления образовательных и иных услуг населению, в которой образ дошкольного детства рассматривается как уникальный период жизни человека [8].

Нормативно-правовая система в сфере образования претерпела существенные изменения. После вступления в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также введения федерального государственного стандарта ДОО с первого января 2014 г. стали актуальны следующие положения, касающиеся дошкольного образования [5, 6, 7]:

1. Родители (законные представители) детей дошкольного возраста, получающих дошкольное образование в форме семейного образования и не посещающих ДОО, имеют право на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы. Обеспечение предоставления таких видов помощи будет осуществляться органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

2. Размер платы за уход и присмотр за ребенком в ДОО не ограничен, кроме детей-инвалидов, детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и детей с туберкулезной интоксикацией, в данном случае родительская плата исключается;

3. В компетенции органов местного самоуправления муниципальных районов и городских округов введено новое полномочие — учёт детей, подлежащих обучению по образовательным программам дошкольного образования.

4. Структура и условия реализации образовательной программы дошкольного образования претерпела изме-

нения.

нения, появились новшества в результатах освоения образовательной программы дошкольного образования.

Данные преобразования отражаются на педагогах ДОУ. Профессиональный стандарт педагога [4], вступающий в силу с 1.01.2015 г., выдвигает ряд требований, предъявляемых к педагогу дошкольного образования:

— Знание специфики дошкольного образования, особенности работы с детьми раннего и дошкольного возраста.

— Знание закономерностей психофизиологических особенностей развития дошкольников.

— Умение организовывать совместную и индивидуальную работу с учетом ведущих видов деятельности дошкольников.

— Владение теорией и методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.

— Умение планировать, реализовывать и анализировать образовательную деятельность с воспитанниками ДОУ в соответствии с ФГОС.

— Умение планировать деятельность совместно с другими специалистами с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка.

— Владение методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга.

— Владеть ИКТ-компетенциями (квалифицированно использовать общераспространенные в данной профессиональной области средства информационно-коммуникативных технологий при решении профессиональных задач), необходимыми для организации образовательного процесса.

Данные новшества влекут за собой ряд рисков, связанных с кадрами ДОУ.

Н.В. Кузнецова определяет риск как неопределенность наступления происходящих событий; сочетание вероятности и последствий наступления неблагоприятных событий [3, с. 167]. По мнению В.И. Зубкова, риск — это целенаправленное поведение социального субъекта, осуществляемое в условиях неопределенности его исходов [2, с. 65].

А.Г. Бадалова дает достаточно широкое определение кадровым рискам, утверждая, что к ним относится любое действие или бездействие персонала организации [1].

К кадровым рискам ДОУ мы относим:

1. «Старение» педагогического коллектива.
2. Отток («текучка») педагогических кадров.
3. Несоответствие уровня квалификации новым требованиям.

Используя классификацию В.И. Зубкова [2, с. 119], кадровые риски относятся к коллективным, институциональным, квалификационным, обоснованным, материальным, локализованным, актуальным. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Для Муниципального бюджетного образовательного учреждения — детского сада «Улыбка» №177 (г. Екатеринбург) характерны все перечисленные кадровые риски.

Риск «старения» педагогического коллектива — традиционный для системы образования, он обусловлен тем, что число молодых специалистов, пришедших в ДОУ, с каждым годом сокращается. Средний возраст педагогических работников в данном дошкольном учреждении: от 35 до 55 лет — около 60%; от 55 до 60 лет — 17%; 22–30 лет — 23%. Должность педагога ДОУ (воспитателя, логопеда, дефектолога, педагога-психолога и др.) не привлекательна для молодежи в силу ряда причин: низкий уровень заработной платы, отсутствие перспектив карьерного роста, страх работы из-за отсутствия опыта, отсутствие системы поддержки молодых специалистов, отсутствие условий для их профессиональной самореализации.

Отток педагогических кадров также является типичным кадровым риском для дошкольного образования. Факторы, провоцирующие его, следующие: непрестижность педагогических профессий; низкий уровень заработной платы и социальной защищенности; высокие эмоциональные нагрузки. На решение ухода из сферы дошкольного образования влияет и поступление своего ребенка в школу, уход в декретный отпуск. Но в последнее время к этим факторам добавились новые требования к системе образования в целом и его работникам, в частности.

Проблему несоответствия уровня квалификации новым требованиям мы рассматриваем как самый актуальный и современный кадровый риск. Он проявляется в низком уровне владения ИКТ-компетенций; в низкой мотивации к инновационной деятельности; трудностях научно-методической работы педагогических кадров; отсутствии профильного высшего образования.

В Профессиональном стандарте педагога подчеркивается: «Педагог должен иметь высшее образование. Воспитателям и специалистам, работающим в дошкольных образовательных организациях (учреждениях) должны быть созданы условия для его получения без отрыва от своей профессиональной деятельности [4].

Как показывает практика, большинство воспитателей и специалистов, работающих в системе дошкольного образования, имеют среднее специальное или высшее, но не профильное образование. В частности, в нашем детском саду высшее образование имеют 30% педагогических работников, из них педагогическое или профильное образование имеют 18%, среднее специальное образование у 70% педагогов, из них педагогическое или профильное — 45% сотрудников. Установка на получение высшего профессионального образования весьма низкая. В ходе опроса педагоги нашего ДОУ обозначили следующие причины нежелания учиться: отсутствие материальных возможностей, отсутствие времени, возможный переход на другую работу, возраст.

Одним из новых требований к педагогам ДОУ, проходящим аттестационные испытания, является наличие инновационной деятельности, авторских разработок (тематического планирования, дидактических пособий). Современный воспитатель, как указано в приказе Ми-

нистерства образования и науки РФ от 24 марта 2010 г «О порядке аттестации педагогических работников государственных и муниципальных образовательных учреждений», проводит углубленную работу по одному из направлений воспитания и образования детей дошкольного возраста, обобщает опыт своей работы и распространяет его, выступая на методических объединениях, педагогических советах, конференциях, педагогических чтениях, а также публикуя в научных сборниках, журналах, на сайтах педагогических порталов.

Уровень готовности к занятию научно-методической деятельностью низок, причиной этому является низкий уровень мотивации, отсутствие информации о возможности опубликовать материалы, нехватка времени и другие. На сегодняшний день лишь 20% педагогов ДОУ соответствуют требованиям, предъявляемым совре-

менной нормативно-правовой базой применительно дошкольного образования.

Таким образом, в качестве наиболее актуальных кадровых рисков ДОУ мы отмечаем традиционные («старение» коллектива, отток педагогических кадров) и сравнительно новые риски, проявляющиеся в несоответствии уровня квалификации педагогов меняющимся требованиям, касающимся профессионального образования, способности осуществлять научно-методическую и инновационную деятельность. На наш взгляд, для устранения данных рисков необходим «новый» педагог ДОУ, способный быстро обучаться и адаптироваться к изменяющимся условиям образовательного пространства, умеющий ставить перед собой цели и добиваться ее, стремящийся к самореализации в научно-методической и практической деятельности.

Литература:

1. Бадалова, А. В. Управление кадровыми рисками [Эл. ресурс]. — Режим доступа: <http://www.creativeconomy.ru/articles/7091/>
2. Зубков, В. И. Социологическая теория риска: учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2009. — 380 с.
3. Кузнецова, Н. В. Управление рисками. — Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2004. — 168 с.
4. Профессиональный стандарт педагога [Эл. ресурс]. — Режим доступа: <http://sovet-edu.ru>
5. Е. Мухаметшина. Знание на душу населения // Российская газета (от 30.08.2013 г.) [Эл. ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gazeta.ru/social/2013/08/30/5617317.shtml>
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 21.12.12. — М.: Проспект, 2014. — 160 с.
7. Федеральные государственные образовательные стандарты [Эл. ресурс]. — Режим доступа: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/>
8. Штекляйн, С. Н., Хабарова Т. В. Качественные характеристики современного дошкольного образования // Дошкольная педагогика. — 2011. — № 3. — с. 20–23. [Эл. ресурс]. — Режим доступа: http://www.doshped.ru/files/3_habarova.pdf

Роль рефлексивных умений в принятии организационных решений

Шорина Анна Викторовна, аспирант, преподаватель
Саратовский социально-экономический институт РЭУ имени Г. В. Плеханова

В статье рассматриваются способы повышения эффективности организационных решений, суть и влияние сформированности рефлексивных умений на эффективность организационных решений.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивные умения, организационные решения, эффективность организационных решений.

The article considers the ways of increase of efficiency of organizational decisions, the essence and the impact of development of reflective skills on the effectiveness of organizational decisions.

Key words: reflection, reflection skills, organizational solutions, efficient organizational decisions.

В период становления рыночных отношений эффективные организационные решения являются важнейшим условием функционирования организаций.

Каждый руководитель в процессе управленческой практики принимает организационные решения, распределяя время, кадры, исполнителей, планируя работу,

проверяя правильность выполненной операции, осуществляя выбор условий их реализации, сопротивляясь отвлекающим факторам [1, с. 42]. В связи с этим сегодня особенно остро стоит проблема оптимизации принятия организационных решений. В этих обстоятельствах следует отметить, что каждому руководителю необходимо уметь осуществлять анализ собственной деятельности, а выработанные рефлексивные умения позволяют ему решать эту задачу более продуктивно.

Организационное решение — это осознанный выбор, который должен сделать руководитель на основе целесообразной деятельности, чтобы выполнить должностные обязанности. Цель организационного решения — обеспечение оптимальным образом планомерно организованного движения к поставленным перед организацией задачам. Качество организационного решения оказывает влияние на эффективность деятельности любой организации. Оно определяется совокупностью параметров решения, удовлетворяющих конкретного потребителя. Существенным моментом при этом является уровень сформированности рефлексивных умений [5; 6].

Рефлексивные умения — это умения занимать позицию наблюдателя со стороны, отходить от деятельности и анализировать трудности организации «извне», понимать и оценивать участников, креативно регулировать свою деятельность и моделировать новую [4; 5]. Они позволяют человеку осуществлять поиск причины затруднений. Рефлексируемым осознаётся, степень соответствия используемых средств поставленной психолого-педагогической задаче. Происходит формирование критического отношения к собственным средствам, условиям задачи, расширение круга средств, выдвижение гипотезы, выбор интуитивного решения. В дальнейшем происходит логическое обоснование и реализация решения [6]. По мнению Антонова, рефлексивные умения — это умения осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности.

В связи с рефлексивным решением проблем выделяются следующие умения: умение дифференцированно решать проблему; умение моделировать результаты; умение видеть противоречия, возникающие в ходе решения профессиональной проблемы; умение выбирать оптимальный способ и результат; умение своевременно выявлять и ликвидировать возникающие ошибки. Важной является способность и умение анализировать свои действия во время принятия решения, по завершению решения профессиональной проблемы, а также в перспективе.

Рефлексивные умения являются основой рефлексии. Ю.Д. Красовский понимает рефлексии как процесс нового осознания своих организационных возможностей в различных эффектах поведения. По его мнению, рефлексия руководителя не является самокопанием, а подразумевает активные действия, попытку смоделировать организационные действия по другому сценарию на основе конструирования мысленной экспериментальной ра-

боты. Периодически, по мере прохождения этапов профессионализма, сталкиваясь с критическими точками в организационном поведении, руководитель совместно с коллегами пересматривают понимание себя в стереотипных управленческих ситуациях. Рефлексивное управление можно корректировать в обучении, включающем решение психологических задач, участие в инновационных технологиях с использованием ролевых и деловых игр [6].

Рефлексия есть продукт интеграции когнитивных, регулятивных и коммуникативных психических процессов. Результатом рефлексии является возникновение феномена сознания. Сознание выступает результативной стороной рефлексии и ее условием [2].

Рефлексируя, человек способен управлять психическими процессами, контролировать и корректировать их ход. Рефлексия актуальна для управленческой деятельности, так как ее предметом выступают «социальные объекты», которые также обладают свойством рефлексивности.

Рефлексия рассматривается в психологической науке как психический процесс, свойство личности и психическое состояние [2, 3, 4, 10].

Процесс рефлексии связан с анализом собственного мышления, а также общения с окружающими, предполагает рассуждение за других и понимание других. Поэтому рассматривают две формы рефлексии: рефлексии собственной деятельности и рефлексии внутреннего мира другого участника процесса [4].

В структуру рефлексии входят четыре аспекта, в зависимости от той функции, которую она реализовывает: 1) кооперативный, предполагающий опору на рефлексивную антиципацию; 2) коммуникативный, проявляющийся путем размышления за другое лицо; 3) личностный, выражающийся в способности человека строить новые образы себя в результате общения и активной совместной деятельности; 4) интеллектуальный, проявляющийся в способности соотносить с предметной ситуацией собственные действия.

Рефлексия рассматривается в ситуативной, ретроспективной и перспективной формах [4].

Исследования, посвященные роли рефлексии в управленческой деятельности, доказали, что эффективный руководитель тот, у кого способность к самоанализу на среднем уровне. Низкий «индекс рефлексивности» характеризуется невысокими способностями к эффективному выполнению основных управленческих функций. Такие руководители воспринимаются в целом как профессионально неэффективные. Однако и руководители с сильно выраженной «склонностью к раздумьям», постоянно тщательно анализирующие ситуацию, часто не справляются с задачей, требующей обработки большого количества информации, необходимости срочного принятия решения. Замечено, что высокая способность к рефлексии порой связана с тревожностью, нерешительностью. Требования профессии управленца стихийно от-

сеивают обладающих чрезмерно высоким уровнем рефлексивности [6].

Рефлексивное управление имеет два смысла — широкий и узкий. В широком смысле — это управление, построенное с учетом психологических закономерностей рефлексии, а в узком — особая тактика воздействий на других, в основе которой лежит проекция собственных способов поведения в той или иной ситуации на прогнозируемое поведение других людей.

Последовательность задач принятия организационного решения, вытекающих из общей теории систем, можно представить следующим образом:

1. Определение качественного и количественного состава элементов.
2. Проектирование общей структуры предпринимаемых действий при принятии организационного решения, основанное на рефлексии.
3. Разработка регламентирующих процессов.
4. Определение вертикальных и горизонтальных информационных связей между элементами системы.
5. Проектирование образовательной технологии управленческих процессов.

В качестве организационной основы эффективного управления выступает структура, в которой определяется состав подразделений, входящих в систему управления организационным решением, их взаимосвязи, формы разделения решений по уровням, а также число уровней управления. Спроектировать эффективную систему управления можно принятием эффективного организационного решения, в том числе в образовании — значит установить такое соотношение элементов, при котором наиболее оперативно выполняются требования объекта управления.

Связи и отношения рефлексии с процессом принятия решения специфичны, глубоки, и одновременно противоположные по своей функциональной направленности, но, по мнению Карпова А. В. сходны по психологической природе. Поэтому они органично дополняют друг друга. В ситуациях организации поведения, которые связаны с выбором и принятием эффективных организационных решений особенно значима роль рефлексии. Процессы принятия организационных решений предполагают актуализацию рефлексивных процессов и состоят в них. Фаза «информационной подготовки» решений во многом схожа с процессом рефлексии. Значение рефлексии психическом интегральном процессе принятия решения может быть охарактеризована как «организационная», синтезирующая. Рефлексия — это именно интегратор всех иных когнитивных процессов, которые непосредственно вовлечены в принятие решения и обеспечивают его результаты. Эффективность интегративной роли рефлексии зависит от уровня развития самой рефлексии: она наиболее выражена при высоком, но не предельном значении рефлексивности. Также разделяют два типа влияния рефлексивности в процессе принятия органи-

зационных решений на интеграцию когнитивных процессов: продуктивный и непродуктивный. Замечено, что при завышенных значениях рефлексивности резко повышается вероятность ее непродуктивного влияния на механизмы интеграции психических процессов [2, с. 181].

Таким образом, для руководителей сформированные рефлексивные умения выступают в качестве одного из условий эффективности организационных решений, потому что они позволяют решать проблемы организации разными способами, моделировать различные исходы их решения, интуитивно предвидеть ошибки, выбирать адекватные варианты и конечные результаты разрешения проблем организации, вовремя находить противоречия и устранять их, продумывать ход своих действий, осуществлять самоанализ Я-концепции.

Организационные решения можно разделить на две группы: запрограммированные и незапрограммированные. Принятие двух последних невозможно без специальной подготовки по формированию рефлексивных умений.

В данном контексте представляют особый интерес приемы проведения дискуссий, приводящих к оптимальным решениям. В обсуждениях противоположных точек зрения важно развивать точку зрения собеседника с доведением ее до абсурда, или находить совпадения по отдельным пунктам и развивать их, или развивать только свою точку зрения.

Выбору эффективного решения способствуют: расширение ресурсной базы; умение быть внимательным; умение работать в команде. Повысить качество организационного решения можно соблюдением технологии структурирования управленческого решения. С целью повышения эффективности организационных решений можно также использовать способ создания формализованной базы данных с решениями.

Основными факторами, влияющими на эффективность организационного решения, являются применение научных подходов и принципов, методов моделирования, автоматизация управления, мотивация качественного управленческого решения, развитие рефлексивного мышления.

Следует отметить, что формирование рефлексивных умений необходимо начинать в процессе профессиональной подготовки будущих руководителей в вузе. Если в процессе обучения у студентов, в чьи профессиональные функции в дальнейшем входит принятие организационных решений в период подготовки развиваются рефлексивные умения, то это является гарантом более эффективного принятия организационных решений в дальнейшем [12]. В перспективе наших дальнейших исследований разработать модель формирования рефлексивных умений у будущих бакалавров психологов, рассмотреть потенциал инновационных технологий обучения и выбрать наиболее удачные, для решения этой задачи.

Литература:

1. Антонов, Ю.И. Формирование управленческих умений у будущих офицеров тылового обеспечения./Ю.И. Антонов. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2013. — 126 с.
2. Артюшина, Л.А., Монахов М.Ю. Рефлексивные компетенции в стандартах высшего профессионального образования третьего поколения/Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. №3, 2011.
3. Журко, В.Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у будущих социальных работников на этапе вузовского обучения: автореферат дис...канд. пед. наук. — Москва, 2012. — 24 с.
4. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
5. Кляхин, В.Н. Организационное поведение. Конспект лекций. -СПб: НП «Стратегия будущего», 2010. — 115 с.
6. Красовский, Ю.Д. Организационное поведение: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению «Менеджмент» и специальности «Социология»/Ю.Д. Красовский. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. — 487 с.
7. Кушеверская, Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2007,. — 24 с.
8. Лопарёва, М.А. Формирование рефлексивных умений студента в учебно-познавательной деятельности/М.А. Лопарёва. — Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — Оренбург, 2009. — 24 с.
9. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя [Текст]: учеб.-метод. пособие./И.В. Муштавинская. — СПб.: КАРО, 2009. — 144 с.
10. Сазонова, О.С. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08, 216 с.
11. Синельников, С.А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии «преподаватель-студент»: автореферат дис... канд. Пед. Наук., Тверь., 2012.—25 с.
12. Ушакова, Е.Л. Формирование рефлексивной компетенции будущего учителя как средства преодоления затруднений в педагогических ситуациях// Научно-теоретический журнал «Научные проблемы гуманитарных исследований» Выпуск 3—2012.

Формирование готовности к непрерывному образованию у студентов педагогического вуза

Юринова Евгения Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель
Ишимский государственный педагогический институт им. П.П. Ершова (Тюменская обл.)

В ряду требований, предъявляемых к подготовке современного специалиста, важное место занимает готовность к непрерывному образованию, понимаемому как «процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни» [2]. Актуальность этого требования связана с ускорением темпов технологического прогресса, что приводит к быстрому устареванию профессий и сфер деятельности и к необходимости адаптироваться в меняющихся социально-экономических условиях. Кроме того, стремление и готовность к самосовершенствованию характеризуют развитую личность как ценность для человека, общества и государства [6].

Готовность к продолжению образования на протяжении всей жизни является одним из компонентов профессиональной компетенции современного педагога [4] и фактором его конкурентоспособности на рынке труда [3]. Не вызывает сомнения, что уже в период об-

учения в педагогическом вузе у студентов необходимо сформировать:

- мотивацию к непрерывному повышению уровня образования;
- знания о целях, методах, формах и средствах продолжения образования на протяжении всей жизни;
- умения и навыки, необходимые для осуществления непрерывного образования;
- опыт постановки и достижения образовательных целей.

На сегодняшний день наиболее динамично развивающейся формой образования является дистанционное образование, использующее информационно-коммуникационные технологии, в частности, возможности сети Интернет. Было бы логично предположить, что эффективно формировать у студентов готовность к непрерывному образованию можно, включая их в различные образовательные проекты и программы, осуществляющиеся

в виртуальной среде сети Интернет. Действительно, Интернет и всё, что с ним связано, обладает определенной привлекательностью для молодых людей, использующих его для поиска информации, общения в социальных сетях, интернет-шопинга, скачивания файлов и для развлечений [1], [5]. Однако эта ситуация не так проста и однозначна, как кажется на первый взгляд. Рассмотрим ряд факторов.

Техническое обеспечение. Факторами эффективного обучения в сети Интернет являются: качество компьютерной техники, которую использует обучающийся; пропускная способность линии связи, обеспечивающая стабильное высокоскоростное соединение; современное программное обеспечение.

Уровень владения ИКТ. Все преимущества Интернета доступны только уверенному пользователю. В противном случае, решение серьезных учебных задач онлайн сопряжено с высоким уровнем стресса и неудовлетворенности условиями обучения.

Навыки управления временем. Для успешного обучения необходимо рационально организовать время, выявить и использовать периоды наибольшей работоспособности в течение дня, планировать занятия и отдых и т. д.

Психологическая готовность к непрерывному образованию. Для успешного продолжения образования необходимы: вера в свои силы, самодисциплина, упорство в достижении цели, умение работать на перспективу, преодолевать сиюминутные порывы.

Как показало исследование, проведенное в педагогическом вузе г. Ишима, указанные факторы для трети студентов реализуются в негативном варианте, затрудняя доступ к образовательным возможностям сети Интернет. Студенты:

- имеют устаревшее оборудование (или ограниченный доступ к нему), низкую скорость Интернет-соединения, некачественное программное обеспечение;

- демонстрируют низкий уровень компетенции в области ИКТ (используют неэффективные приемы поиска информации, некритично воспринимают результаты поиска, не владеют или владеют на элементарном уровне текстовыми, графическими, аудио- и видеоредакторами; поверхностно знакомы с логикой и структурой образовательного сайта);

- проявляют нежелание посещать компьютерный читальный зал института;

- не имеют привычки вовремя и качественно выполнять задания.

В отношении образования и самообразования студенты демонстрируют следующие психологические особенности: инфантильность, неумение ставить образовательные цели, готовность пожертвовать результатом ради сиюминутного удовольствия, развлечения; подверженность влиянию друзей, которые не включены в процесс обучения и др.

В условиях педагогического вуза представляется возможным преодолеть негативное воздействие указанных

факторов и предоставить студентам возможность приобрести положительный опыт обучения в сети Интернет. Для этого была разработана и реализована шестинедельная программа «Расширяем горизонты образования». Девизом для неё послужила цитата из «Руководства по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни»: «Обучение на протяжении всей жизни является хорошей привычкой, которую следует приобрести» [3].

Цель программы состояла в комплексном сопровождении процесса обучения в сети Интернет.

Реализация программы осуществлялась в три этапа. На **первом**, подготовительном этапе решались следующие задачи:

- 1) сформировать и поддерживать мотивацию студентов к обучению в сети Интернет;

- 2) познакомить студентов с доступными способами такого обучения;

- 3) помочь студентам сформулировать лично значимые цели обучения в сети Интернет;

- 4) ликвидировать существенные пробелы в информационной компетенции студентов, затрудняющие участие в выбранном курсе;

- 5) обеспечить понимание студентами структуры курса и предъявляемых требований для успешного его изучения.

Формы работы на первом этапе были выбраны в соответствии с указанными задачами: ориентационная лекция, мозговой штурм, обсуждение в малых группах.

Второй, основной этап состоял непосредственно в изучении четырехнедельного дистанционного курса, разработанного сотрудниками бостонского центра Match Teacher Residency, «Surviving Your Rookie Year of Teaching» (Как учителю выжить в первый год работы в школе) в режиме реального времени на международном образовательном сайте Coursera [7]. Выбор данного курса определяется актуальностью его темы для студентов, готовящихся к работе в качестве учителей иностранного языка. Выбирая курс, студенты руководствовались следующими доводами:

- данный курс является исключительно практико-ориентированным, следовательно, студенты смогут апеллировать к собственному опыту преподавания, полученному во время педагогической практики в средней школе, а также применять материалы курса в любом образовательном контексте;

- данный курс ведется на английском языке, следовательно, участие в нем — дополнительная практика в изучаемом языке;

- данный курс отличается новизной не только для отечественной методики; излагаемые в нем идеи и отдельные приемы — новое слово в мировой практике школьного образования;

- международный образовательный сайт Coursera, на базе которого ведется выбранный курс, является одной из лидирующих, образцовых площадок получения образо-

вания в сети Интернет; опыт обучения на нем может быть экстраполирован на другие проекты подобного рода.

Важно отметить, что участие студентов в данном курсе не является нарушением условий использования материалов Coursera [8]. Каждый студент зарегистрировался на сайте и работал над заданиями курса самостоятельно. Необходимость аудиторных занятий, поддержки группы и контроля со стороны преподавателя видится, в основном, в комплексном мотивационном воздействии, поддержании стимула не бросать обучение, успешно окончить курс и достичь поставленной цели.

В течение четырех недель были проведены четыре семинарских занятия, каждое из которых строилось по следующему плану:

- 1) определение задач на текущую неделю, уточнение сроков сдачи промежуточных тестов и контрольных заданий;
- 2) обсуждение видеоматериалов текущей недели (прояснение ключевых понятий; критическое осмысление теоретических положений, излагаемых авторами курса; анализ фрагментов уроков, демонстрируемых в курсе, формирование собственной позиции по рассматриваемой проблеме и т.д.);
- 3) подготовка к выполнению промежуточного теста или контрольного задания, запланированного на текущую неделю.

Начиная со второй недели обучения, семинар включал рефлексивный компонент, состоявший в подведении

итогов работы на предыдущей неделе. Чтобы обеспечить объективность результатов обучения, все тесты и контрольные задания проверялись и обсуждались в группе только после того, как они были самостоятельно выполнены студентами и сданы ими на проверку.

Третий, рефлексивный этап состоял в подведении итогов обучения в сети Интернет и был проведен в форме мини-конференции, на которой каждый из участников рассказал о полученном опыте и перспективах использования ресурсов сети Интернет для решения лично значимых задач непрерывного образования.

Проведенная работа дала следующие положительные результаты:

- студенты получили опыт постановки и успешного достижения образовательных целей;
- участники более широко освоили возможности имеющейся у них компьютерной техники и программного обеспечения, а также компьютерного читального зала; сформирована готовность прибегать к различным (в том числе общедоступным, но редко используемым) средствам обучения;
- получили развитие умения и навыки управления временем, а также качества личности, благоприятствующие непрерывному образованию.

Итак, обучение в сети Интернет является эффективным способом формирования готовности к непрерывному образованию у студентов педагогического вуза.

Литература:

1. Для чего люди используют Интернет [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://icq-rus.com/news/237.html>. Дата обращения: 27.05.2014.
2. Кравченко, А. А. Непрерывное образование: гибкость и рост [Электронный ресурс]/А. А. Кравченко. — Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2010/09/29/nepreryvnoe_obrazovanie.html. Дата обращения: 27.05.2014.
3. Лай, Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни [Электронный ресурс]/Х. Лай. — М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2006. — 45 с. Режим доступа: <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>. Дата обращения: 27.05.2014.
4. Мощенко, Н. В. Непрерывное образование как компонент развития профессиональных качеств педагога [Электронный ресурс]/Н. В. Мощенко. — Режим доступа: <http://ccenter.68edu.ru/docs/razvitie.rtf>. Дата обращения: 27.05.2014.
5. Статистика использования интернета в Европе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://statistic.su/blog/europe_internet_statistics/2011-10-17-435. Дата обращения: 27.05.2014.
6. Холодкова, О. Г. Предпосылки и генезис стремления к самосовершенствованию как компонента психологической культуры младших школьников [Электронный ресурс]. Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к. психол. н.: Спец. 19.00.07/О. Г. Холодкова. — Барнаул, 2000. — Режим доступа: <http://www.childpsy.ru>. Дата обращения: 27.05.2014.
7. Surviving Your Rookie Year of Teaching [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.coursera.org/course/rookieteaching>. Дата обращения: 27.05.2014.
8. Terms of Use [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.coursera.org/about/terms>. Дата обращения: 27.05.2014.

О некоторых аспектах проблемы целеполагания в педагогической литературе

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Хвастунова Екатерина Михайловна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

Новичкова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Пензенский артиллерийский инженерный институт

Проблема целеполагания исследуется в ряде педагогических и методических работ. В связи с тем, что цели обучения являются одной из основных педагогических категорий, имеющих практическое значение, рассмотрим отражение вопроса целеполагания в педагогической литературе.

В.В. Краевский и И.Я. Лернер в анализе целей обучения выделяют четыре уровня: уровень теоретического представления математического образования; уровень учебного предмета математики; уровень учебных материалов; уровень реального учебного процесса.

Эти уровни характеризуются следующим образом. Цели обучения, сформулированные на уровне их теоретического осмысления, позволяют определить предметное содержание обучения и отражают специальные знания и умения учащихся. Данные цели указывают глобальное направление обучения, желаемые конечные результаты. Этот уровень целей отражается в учебном стандарте среднего образования [134, с. 54].

Второй уровень анализа целей воплощается в конкретном наполнении содержания учебного предмета и отражается в учебных программах. Это общая характеристика процесса обучения по данному предмету, обобщенный проект, который определяет его признаки на следующем уровне. Уровень учебного предмета содержит все элементы первого уровня, придавая им определенность.

Третий уровень — уровень учебных материалов. Он «представляет собой проект конкретного процесса в форме плана для каждого урока или системы уроков», составляемых методистами или учителями в форме материала учебников и дидактических пособий для учащихся [134, с. 54].

Обращается внимание на то, что фактически все эти три уровня являются проектом процесса обучения. Лишь только четвертый уровень связан с реальным обучением. На четвертом уровне находят практическое воплощение предшествующие три проектных уровня. Это уровень реального учебного процесса.

Кроме того, авторы выделяют особенность взаимосвязи всех перечисленных выше уровней. Особенностью является то, что каждый предшествующий уровень обуславливает основные характерные направления и качества последующего уровня. В то же время каждый последующий уровень может потребовать внесения корректив различной степени в предшествующие уровни. Например, реальный учебный процесс на уроке может обнаружить, что причиной плохого усвоения материала у учащихся яв-

ляется недостаток сформированности у них каких-либо интеллектуальных умений. Учитель начинает их планировать на третьем уровне. При этом он выясняет, что эти умения либо не выявлены, либо не связаны с другими, подлежащими выявлению. Такая работа выполняется на втором уровне в наиболее обобщенной форме. Следовательно, в случае неправильного или неполного осознания предшествующего уровня наносится реальный ущерб последующему и, в конечном счете, самой практике [134, с. 54–56].

В.И. Загвязинский в своей работе дает классификации целей обучения и их описание. Автор отмечает недостаточную разработанность вопроса о целях обучения, их конкретизации и связи с учебными задачами. В самой дидактической цели автор выделяет три основных момента: образовательный, воспитывающий, развивающий. «Результаты анализа учебного материала с учетом прогноза и выявленных в нем возможностей школьников позволяют определить конкретное наполнение педагогической цели:

- а) систему фактов, понятий, законов, которые нужно усвоить;
- б) систему идей, мировоззренческих положений, отношений и оценок, которую учащийся должен приобрести или углубить;
- в) совокупность действий и операций, которыми необходимо владеть;
- г) личностные качества (развитие мышления, памяти, воображения, воли, способностей, чувств, интересов, потребностей, идеалов и т.д.), которые необходимо развить или усовершенствовать» [54, с. 91–92].

Автор обращает внимание на то, что нужно ставить «доминирующие, стержневые для данного урока цели, они должны задаваться конкретно, с тем, чтобы была полная возможность судить о степени их достижения» [54, с. 93]. Далее приводятся формулировки неконкретно сформулированных целей, например: «работать над...», «учить выделять»...; а также конкретно поставленных: «углубить понимание»..., «укрепить убеждение»....

В.И. Загвязинский предлагает ставить цели диагностично и делает попытку подбора наиболее подходящих глаголов для формулирования целей. Он определяет образовательные, воспитывающие и развивающие цели. Образовательные цели «сводятся к усвоению основных фактов, идей, доказательств, оценок (что должен знать), способов типовых и поисковых действий (что должен уметь, какие приобрести навыки)» [54, с. 93].

«В круг воспитывающих и развивающих входят задачи формирования научного мировоззрения, ценностных ориентаций, развития логического мышления (приемы анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения, конкретизации, доказательства и др.), творческих способностей (проблемное видение, альтернативное мышление, умение выдвинуть гипотезу, осуществлять внутри- и межсистемный перенос, предвидеть развитие явлений и др.), эмоциональной, волевой и мотивационной сфер (склонности, потребности, интересы и т.д.)» [54, с. 93–94]. Автор приводит подробное описание образовательных, воспитывающих и развивающих целей и предлагает пример их конкретного комплексного формулирования.

В работе по педагогической технологии В.П. Беспалько уделяет внимание технологическим характеристикам целей обучения. Он отмечает, что цель должна быть поставлена диагностично, то есть настолько точно и определенно, чтобы однозначно можно было сделать заключение о степени её достижения и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий такое достижение за заданное время [19, с. 30].

Заметим, что с точки зрения деятельностного подхода к обучению цель должна задавать образец результата деятельности. Поэтому в её формулировке должен быть указан результат деятельности обучаемого. Но здесь возникает проблема описания результатов обучения на языке действий таким образом, чтобы они согласовывались с требованиями программы и не противоречили друг другу.

Однако практика показывает, что чаще всего учителя, следуя программе, формулируют цели либо через конкретное содержание типа «ввести, сформировать понятие», либо через собственную деятельность, например: «показать прием решения»..., «выработать умения»... И в первом, и во втором варианте учитель, намечая свои действия, фактически не описывает ожидаемые результаты своей деятельности.

Действительно, что ожидает учитель, планируя «сформировать понятие»? Скорее всего, что ученик узнает о новом понятии и услышит о нем. Но сможет ли он отличить новое понятие от других и по каким признакам, будет ли он учиться применять его и сколько для этого потребуется уроков? На эти и ряд других вопросов ответить однозначно нельзя, значит, нельзя говорить и том, что поставленная цель превосходит результат, в таких случаях цели не являются диагностируемыми.

Формулируя развивающие цели типа «развивать мышление, аналитические умения и навыки», учитель указывает более обобщенные цели, которые уместны на уровне учебного предмета или цикла предметов, но не на конкретном уроке. В такой формулировке опять отсутствуют ожидаемые результаты и цель не является диагностируемой.

Попытка сформулировать цели через учебную деятельность учащихся, например: «цель урока — решение задач на нахождение корней квадратного уравнения» — вносит некоторую определенность в планирование и про-

ведение урока. Однако и здесь из поля зрения выпадает ожидаемый результат обучения, его следствия.

Кроме традиционного разделения целей на образовательные, воспитательные и развивающие, выделяется таксономия (классификация) целей обучения, основой которой являются области деятельности: когнитивная (познавательная), аффективная (эмоционально-ценностная) и психомоторная. Описание этих областей деятельности с соответствующими классификациями целей предложено М.В. Клариним.

В когнитивную (познавательную) область включены цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем. К познавательной сфере относятся цели обучения, выдвигаемые в программах, учебниках и повседневной практике учителей [68, с. 19–20].

В аффективную (эмоционально-ценностную) область включены цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира, начиная от восприятия, интереса и до усвоения ценностных ориентаций и отношений [68, с. 20].

В психомоторную область включены цели, связанные с формированием тех или иных видов двигательной (моторной) манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации. К ним, в частности, относятся навыки письма, речевые навыки, а также цели, выдвигаемые в рамках физического воспитания и трудового обучения [68, с. 20].

М.В. Кларин считает, что «цели обучения должны формулироваться через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надёжно опознать» [68, с. 28]. Возникает проблема — перевода результатов обучения на язык действий так, чтобы они согласовывались с требованиями программы и не противоречили друг другу.

Исследование М.В. Кларина — это анализ и интерпретация идей технологии обучения зарубежных авторов и, в частности, американского ученого Б.С. Блума. В их основе лежит классификация учебного материала, подлежащего изучению. В системе Б. Блума цели изучения содержания рассматриваются на уровне усвоения человеком знаний и овладения определенными действиями. Автор подразделяет цели обучения на две группы: «знания» и «интеллектуальные умения и навыки». Его таксономия строится по принципу иерархической зависимости и содержит шесть категорий: знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку.

Если рассматривать содержание уровней усвоения учебного материала, то мы увидим, что оно не адекватно сложившимся в нашей теории и методике обучения математике представлениям о них. «Знание» в понимании Б. Блума означает запоминание и воспроизведение изученного материала (отдельных фактов или целостных теорий).

Все параметры системы Б. Блума в основном ориентированы на знания. Но возникает вопрос: как измерить

развитие ученика? Именно, диагностика развития и воспитанности ученика является слабым элементом в его таксономии.

Цели обучения в данной таксономии трансформированы в учебные действия, которые определяют уровни усвоения учебного материала. Описать цели обучения на уровнях анализа, синтеза и оценки через наблюдение действий учащихся довольно трудно. Действительно, отдельные мыслительные операции: анализ, синтез и оценка — должны быть предметом усвоения на последнем уровне обучения. Их становление и применение, как по отдельности, так и в комплексе происходит тогда, когда они становятся средством усвоения, средством приобретения новых теоретических знаний. Это предполагает создание ситуаций в процессе обучения, в ко-

торых ученик с разной степенью самостоятельности осуществляет поисковую, исследовательскую деятельность по получению новой информации. В методике обучения математике названные цели реализуются в процессе решения нестандартных задач, задач творческого характера. Значит, диагностировать их можно по результатам решения специально подобранной, построенной системы задач.

Во всех перечисленных выше исследованиях педагогов выделяются различные классификации целей обучения, по-разному конкретизируются. Но анализ целей в них идет на первом уровне — уровне теоретического представления математического образования. Для учителя важно рассмотрение целей обучения на уровне учебного процесса, чего нет в педагогических исследованиях.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии/В.П. Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя/В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
3. Кларин, М.В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта/М.В. Кларин — М.: Знание, 1989. — 80 с.
4. Теоретические основы процесса обучения в советской школе/Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера — М.: Педагогика, 1989. — 320 с.
5. Ячинова, С.Н. Методические аспекты постановки целей обучения/Е.М. Хвастунова, С.Н. Ячинова // Молодой ученый. — 2014. — №6 (65). — с. 767–769.
6. Ячинова, С.Н. Цели обучения как средство управления учебной деятельностью на уроке математики/С.Н. Ячинова // Дис. канд. пед. наук — Пенза. — 2003. — 165 с.

ПСИХОЛОГИЯ

Психологические особенности обучения в процессе образования

Абдувахобова Дилдора Эркиновна, старший преподаватель;
Кадырова Малика Кахрамановна, старший преподаватель;
Эрназарова Шахноза Низомиддиновна, студент
Джизакский государственный педагогический институт (Узбекистан)

Обучение — педагогический процесс, в котором обучающиеся под руководством учителя получают навыки и опыт по применению систематизированных знаний основ дисциплин. Этот двусторонний процесс, соединяющий в себе деятельность учителя (обучение) и деятельность ученика (изучение).

Результатами обучения являются получение общего образования, формирование у учеников научного мировоззрения, подготовка их к жизни. Учитель не только должен иметь глубокие знания по правильной научной организации учебного процесса, но и должен знать общие психологические закономерности процесса обучения и усвоения знаний, формировать навыки и умения, развивать мысль.

Успешное решение воспитательных задач в воспитании требует знать психологические закономерности процесса формирования личности, возрастные особенности детей, индивидуальные, волевые и эмоциональные критерии психологического развития, особенности познавательной и умственной деятельности.

Важное значение имеет то, насколько организатор учебного процесса — учитель знает современную концепцию психологического развития личности. Психология считает, что психологические особенности личности есть продукт среды, обучения и воспитания. Они абсолютно со стороны, извне закладываются в сознание человека, под влиянием среды, обучения и воспитания происходит их формирование в онтогенезе.

Как талант и способности, своеобразие темперамента и памяти, особенности характера, так и нервная система наследственность и среда имеют важное значение.

Если психологические особенности человека во многом играют управляющую роль в его формировании развитии, то решающую функцию выполняет социальное воспитание человека, условие его проживания, его обучение и воспитание. Специальную роль в психологическом развитии играет обучение и воспитание как «процесс воздействия, отвечающий требованиям общества, целена-

правленный процесс воздействия старшего поколения на младшее поколение по пути к сознательной цели».

Психологи обоснованно признают тот факт, что человек, являясь активным существом, может сам сознательно изменять собственную личность, то есть может заниматься собственным воспитанием. Но самовоспитание не может вестись в отрыве от окружающей среды. Этот процесс происходит при активном взаимодействии с окружающим миром.

Естественные данные человека составляют важный фактор психологического развития. Наличие некоторых анатомо-физиологических особенностей является естественным условием развития способностей. Способности формируются и развиваются под влиянием условий жизни и деятельности человека, его обучения и воспитания. Но это не значит, что при одинаковых условиях у всех людей одинаково развиваются интеллектуальные способности. Отмечено, что психическое развитие связано с биологической зрелостью ребёнка, особенно, в развитии его мозга. Этот факт нужно учитывать при образовательно-воспитательных работах.

Русский психолог Л. С. Выготский первым выдвинул идею об управляющей роли образования и воспитания в психическом развитии ребёнка; Образование идёт впереди развития и ведёт его за собой. Без обучения не может быть полноценного развития. Обучение не отрицает внутренние закономерности развития. Нужно не забывать, что возможности обучения широкие, но не бесконечные. По мере развития психики человека растёт целостность, единство, устойчивость, происходит её интеграция. В результате этого у личности появляются те или иные качества.

При учебно-воспитательной работе учитывание определённых душевных особенностей ребёнка даёт учителю возможность пользоваться такими педагогическими методами и средствами, которые соответствуют возрастным требованиям и возможностям ребёнка. Здесь, обязательно, надо учесть индивидуальные различия детей, уро-

вень умственного развития, особенности психологической деятельности. Умственное развитие характеризуется тем, что отражает в детском сознании и как происходит это отражение.

Психологи отметили характеристику умственного развития как его критерии:

- 1) Скорость усвоения материала или темп его восприятия;
- 2) Сжатость мышления, определяемого количеством обдумываний;
- 3) Уровень аналитико-синтетической деятельности;
- 4) Приёмы переноса умственной деятельности, сформулированной в другом объекте, на основе изучения одного объекта;
- 5) Уметь самостоятельно систематизировать и обобщать полученные знания.

Обучение каждому предмету должно быть построено так, чтобы оно дало максимальную пользу умственному развитию учеников.

Исследования психологов ведут нас к заключению о том, что при обучении ученикам нужно давать вместе с системой знаний и систему приёмов умственной деятельности.

При организации восприятия учениками разного рода учебных материалов учитель должен учитывать формирование у учеников мыслительных операций (анализ, сравнение, определение общих, частных и специальных особенностей, абстрагирование, обобщение, синтез).

Очень важное значение имеет создание у учеников мастерства систематизировать и обобщать получение по предмету знаний, умение самостоятельно работать с разными литературными источниками, сравнение фактов, полученных из разных пособий, по одному или другому вопросу. У детей младшего школьного возраста физическое психологическое развитие отличается своей особенностью. Именно в этом возрасте развитие научно-творческих способностей является важным, по данному вопросу посвящён ряд работ психологов.

Образование должно не только вооружить учеников знаниями, но и обеспечить его умственный рост. Целевая направленность научно-творческих способностей студентов на основе усвоенных знаний, требует от каждого педагога большого опыта, научного потенциала творения. Значит, в целях повышения мыслительной активности студента мы должны проводить каждое занятие не просто так, а с установкой, что мы готовим грамотных специалистов с высшим интеллектуальным потенциалом, являющихся нашим будущим и опорой, продолжателем общества.

Известно, что обеспечение соответствия методов обучения к определённым педагогическим условиям являются одним из факторов повышения качественного обучения. Оно ведёт к прочному усвоению нужных знаний, сотрудничеству учителя-ученика в процессе урока и единой цели.

При развитии творческой мыслительной способности студента первостепенное значение имеет организация

занятия. В этом случае всё мастерство и талант учителя заключается в применении новых педагогических технологий на уроке, творческом подходе к учебному материалу. Только так мы можем повысить мыслительную способность ученика расширить границы мышления. Перед школой стоит сложная и важная задача — «реализация общего среднего образования детей и молодёжи, отвечающей требованиям современного общества и научно-технологического прогресса, вооружение учащихся глубокими и самостоятельными знаниями по основам дисциплин, пробуждение стремления у них к непрерывному совершенствованию своих знаний и умений, подготовка учащихся к активной трудовой и общественной деятельности, сознательному выбору профессии».

Для выполнения этой задачи необходимо сознательное усвоение мотивов обучения, формирование у учащихся положительные отношения, интереса к предмету.

Под мотивом психологии понимаются причины, призывающие учащихся к действиям. На формирование мотивов воздействуют требования и инстинкты, предрасположенность и эмоции, решения, идеи, интересы.

Учебные мотивы могут быть разными: выполнение желаний родителей при получении информации, желание «не отстать от других», получить свидетельство об окончании средней школы, стремление поступить после школы в институт и т.д.

Самые высокие мотивы — это получение знаний с целью быть полезным обществу, и наконец, мотив «много знать». Задача учителя — формировать у учеников высокие социальные и духовные мотивы, то есть воспитать веру в необходимость получения знаний ради желания «быть полезным обществу». Если у большинства учеников мы смогли пробудить и развить интерес к знаниям, то процесс обучения будет удачнее. В таком случае интерес к знанию — стремление много знать превращается в один из ведущих мотивов учащихся. О вопросах интереса к знанию писали многие основоположники педагогики — Я. А. Каменский, К. Д. Ушинский, Б. Дистерверг и др. В педагогике и психологии возникла общая теория интереса, разработанная В. Ананьевым, Л. Бажовичем, С. Рубинштейном, В. Ивановым, А. Ковалёвым. Обобщающий трудом является монография Г. Н. Шукиной.

Под воздействием интереса растёт интеллектуальная активность, совершенствуется память, усиливается представление, восприятие, сосредоточение внимания, мысли. Также воспитываются под его воздействием духовные, волевые качества личности.

Характерной особенностью интереса к знаниям является то, что он имеет интеллектуальный характер: вызывающий интерес субъект помогает определить новые стороны предмета, открыть значение наблюдаемых событий, понять причинно-следственные связи. Если учитель сумеет пробудить в ученике интерес к своему предмету, то у учащихся появляется возможность для самостоятельных творческих работ; они будут стремиться к знаниям, решению трудностей на пути к получению знаний.

Если интерес к предмету не возник, информация проходит через мозг бесследно при абсолютном безразличии учащихся, не пробуждая позитивных эмоций.

Появление и развитие интереса к знаниям помогает учащимся при самостоятельной работе с дополнительной литературой, научными, научно-популярными брошюрами, журналами, учебными пособиями для поступающих в вузы и т. д. Результаты деятельности учеников должны быть проверены в классе, обсуждены и оценены.

Опыт творческих учителей и проведённые исследования показывают, что достаточно проводить в каждом классе одно сочинение (в 7–8 классах) или один реферат (в 9–10 классах). Эту работу целесообразно проводить в начале второго полугодия.

Сочинения и рефераты учитель должен собрать, проверить и оценить. Можно пригласить учеников-авторов самых интересных рефератов, рассказать о них на уроках, учебных конференциях, семинарах (согласно плану изучения темы или раздела).

Литература:

1. Коваль, А. В. Шахс психологияси. — М.: Просвещение, 1970.
2. Крутецкий, В. А. Ўқувчини ўқитиш ва тарбиялаш психологияси. — М.: Просвещение, 1976.
3. Усова, А. В., Вологодская З. А. Ўрта мактабда физикадан ўқувчиларни тайёрлаган мустақил ишлари. — М.: Просвещение, 1981.

Результаты проверки сочинений и рефератов анализируются в классе. Самые лучшие работы можно предложить на творческие ученические выставки. Во всех случаях учащиеся должны чувствовать, что учителя не безразличны к их самостоятельным работам.

При развитии интересов к знаниям в системе учебных занятий нужно создать условия для того, чтобы учащиеся не только получали новые знания, но и совершенствовали навыки, освоили методы научных исследований: наблюдение, эксперимент, мыслительное моделирование, гипотезы и др.

Ещё одним из факторов определения отношения учащихся к предмету является личность учителя. Если в школе работает учитель, любящий свой предмет, то привлечёт внимание многих школьников к данному предмету.

Личностные качества учителя, его деятельность на уроке, личный пример является основными источниками появления у учащихся интереса к знаниям.

Для учеников важное значение имеет и авторитет учителя, и его доверие к ученикам.

Психологическая характеристика подростка-правонарушителя

Баскакова Анна Владимировна, студент;

Данилова Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Поведение человека детерминировано в обществе. Поэтому для установления границ нормального поведения нужны не только психологические, но главным образом социальные критерии нормы, так как именно они являются самыми важными средствами регуляции поведения человека в социуме [4, с. 1]. Правонарушения несовершеннолетних особо опасны для общества, потому что они угрожают его будущему. Асоциальные привычки, взгляды, приобретенные в раннем возрасте, могут привести к глубокой деморализации личности и как результат к росту преступности и рецидивам.

По мнению Ю. М. Антонян личность правонарушителя — это совокупность социально-демографических, социально-психологических, правовых и нравственных свойств, признаков, связей, которые характеризуют лицо, совершившее преступление и влияющих на его преступное поведение [1, с. 45].

Б. В. Волженкин считает, что личность правонарушителя — это совокупность негативных социально-зна-

чимых индивидуально-типологических качеств индивида, которая обуславливает его преступное поведение [2, с. 269].

Признаки делинквентного поведения проявляются уже в детском возрасте. Затем в подростковом возрасте они целенаправленно и последовательно формируются и закрепляются в противоправное поведение.

Выделяют следующие признаки, которые характерны для несовершеннолетнего правонарушителя:

— отставание в общем развитии (на 2–3 года). Подростки имеют значительные проблемы со здоровьем (соматическое, физическое и психическое здоровье) [3, с. 209];

— неустойчивость, нестабильность эмоционально-волевой сферы, акцентированность отдельных черт характера личности;

— неуспеваемость в школе. Чаще всего преступления совершают так называемые «трудные», педагогически «запущенные» подростки. Ряд исследователей отмечают,

что для подростков-правонарушителей характерен низкий уровень развития познавательных и общественных интересов.

Личность подростка-правонарушителя характеризуется крайним индивидуализмом, стремлением исполнять свои желания вопреки требованиям окружающих, общества.

В большинстве случаев несовершеннолетний правонарушитель — это лицо, которое обладает склонностями, привычками и устойчивыми стереотипами антиобщественного поведения [5, с. 94].

В отечественной педагогике проблемой противоправного поведения у подростков занимались такие ученые как, В.Т. Кондрашенко, Е.В. Змановская, А.Е. Личко, А.М. Прихожан, М.Ю. Кондратьев, и другие.

По данным Росстат за последние годы число преступлений, совершенных несовершеннолетними, значительно снизилось. В 2000 г. количество преступлений было 32919, в 2005 г. составило 25308, а уже в 2012 г. зафиксировано 9181 [6]. Несмотря на приведенные данные, проблема противоправного поведения подростков остается неизменно острой в условиях современного общества.

Целью нашего исследования являлось определение психологических параметров, которые влияют на формирование противоправного поведения.

В исследовании приняли участие 10 несовершеннолетних правонарушителей, которые состоят на внутришкольном учете или на учете в подразделении по делам молодежи (ПДМ) г. Владимира. Возраст испытуемых от 15 до 17 лет.

Объект исследования — противоправное поведение подростков, предмет — склонность подростков к противоправному поведению.

В качестве гипотезы рассматривалось предположение о том, что на формирование противоправного поведения влияют склонность к риску, саморазрушению и самоповреждению, склонность к агрессии и насилию.

На первом этапе исследования проводилась методика А.М. Шуберта, определяющая склонность к риску.

Полученные результаты показали, что 50% несовершеннолетних правонарушителей склонны к риску. Такие подростки не обращают внимание на реакцию окружающих, не слишком озабочены, когда родители, учителя или одноклассники выражают свое неодобрение, предпочитают иметь шанс рискнуть, чтобы посмотреть, что из этого получится. У 40% испытуемых уровень склонности к риску находится в пределах нормы. 10% испытуемых слишком осторожны. Подростки предварительно обдумывают свои действия и их последствия, для них характерно недоверчивость и осмотрительность в отношении с окружающими.

На втором этапе была проведена методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А.Н. Орел.

По шкале установки на социальную желательность 30% испытуемых не склонны скрывать собственные нормы и ценности, корректировать свои ответы в направлении социальной желательности. 50% подростков показали умеренную тенденцию давать социально — желательные ответы и 20% свидетельствует о стремлении показать себя в лучшем свете, о настороженности по отношению к ситуации обследования.

Шкала склонности к преодолению норм и правил показала, что 60% подростков склонны противопоставлять собственные нормы и ценности групповым, тенденцию «нарушать спокойствие», искать трудности, которые можно было бы преодолеть. 40% подростков склонны следовать стереотипам и общепринятым нормам поведения.

По шкале склонности к аддиктивному поведению 70% испытуемых обладают хорошим социальным контролем поведенческих реакций. У 30% наблюдается предрасположенность к уходу от реальности с помощью изменения своего психического состояния.

По шкале склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению получены следующие результаты. У 80% выявлена низкая ценность к собственной жизни, склонность к риску, потребность в острых отношениях, садо-мазохистские тенденции. У 20% отсутствует

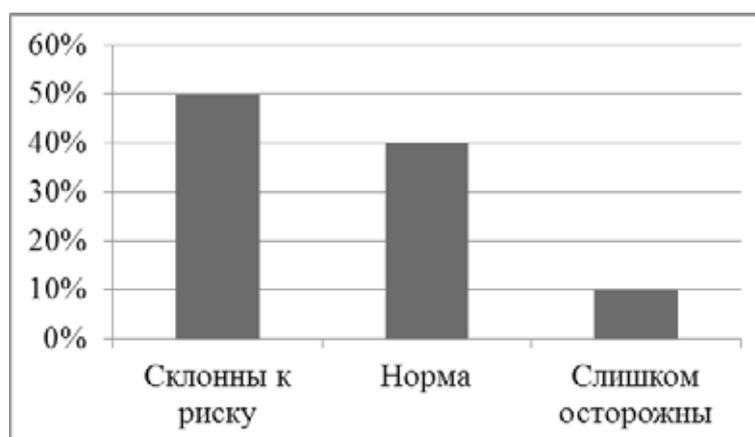


Рис. 1. Диагностика склонности к риску А.М. Шуберт

тенденция к саморазрушающему поведению, склонность к реализации комплексов вины.

Шкала склонности к агрессии и насилию показала наличие у 40% агрессивных тенденций. У 30% наблюдается агрессивная направленность во взаимоотношениях с людьми, склонность решать проблемы посредством насилия. 30% испытуемых не приемлют насилие как средство решения проблем.

Шкала волевого контроля эмоциональных реакций показала слабый волевой контроль эмоциональной сферы, несформированность волевого контроля своих потребностей и чувственных влечений у 30% испытуемых. У 70% наблюдается полный самоконтроль любых поведенческих реакций.

Шкала склонности к делинквентному поведению показала наличие у 50% делинквентных тенденций, у 20% испытуемых выявлена высокая готовность к реализации делинквентного поведения.

На заключительном этапе была проведена методика диагностики психических состояний (PEN) Г. Айзенк и С. Айзенк.

Результаты диагностики показали, что 80% — экстраверты. Для таких подростков характерна общительность, активность, самоуверенность.

Интровертами являются 20% испытуемых. Такие подростки не общительны, пассивны и замкнуты.

По шкале психотизма, высокие показатели наблюдаются у 60% испытуемых, что свидетельствует о высоком уровне конфликтности.

Шкала нейротизма показала высокую психическую неустойчивость у 70% испытуемых. Подростки отличаются высокой тревожностью и напряженностью.

Таким образом, по полученным данным можно сделать вывод о том, что склонность к риску наблюдается у 80% испытуемых, склонность к агрессии и насилию у 70%. Для них характерны состояния внутри личностного кон-

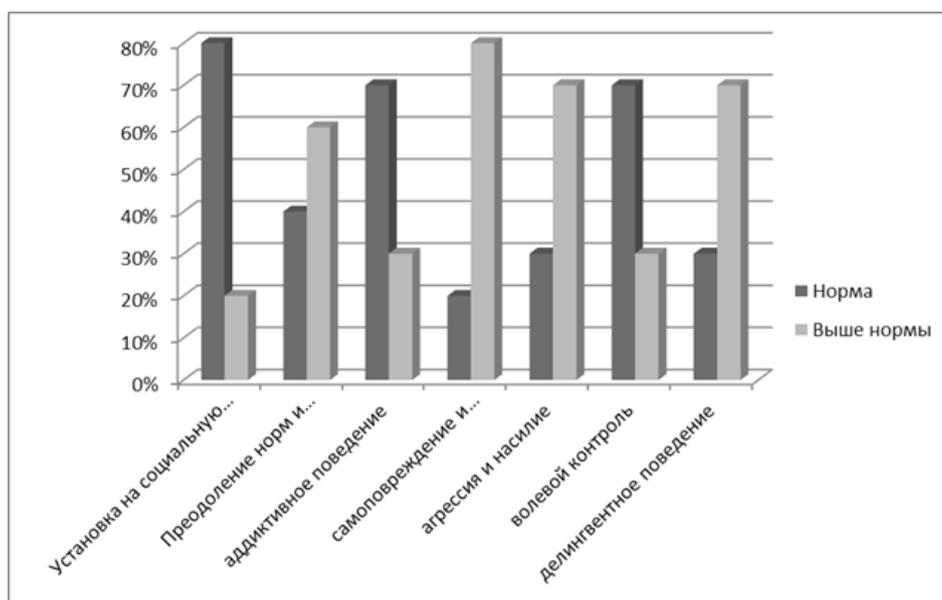


Рис. 2. Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению А. Н. Орел

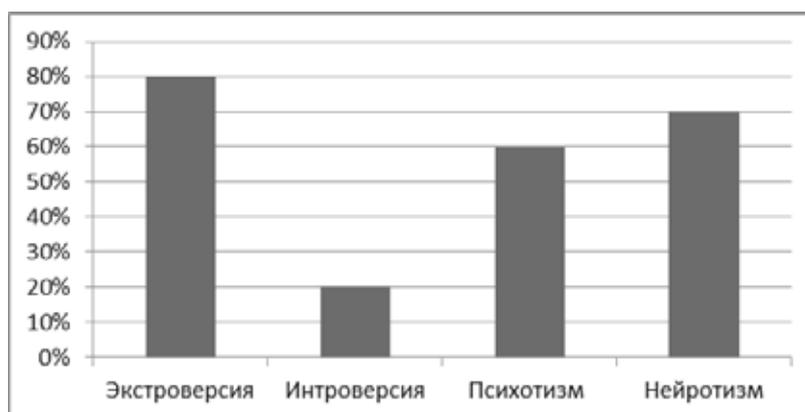


Рис. 3. Диагностика психических состояний (PEN) Г. Айзенк и С. Айзенк

фликта, ослабление чувства стыда, равнодушное отношение к переживаниям других, несдержанность, грубость, отсутствие самокритики. Совокупность факторов психологического и социального характера приводит к деформации потребностей подростка — правонарушителя, потребностей в полноценном развитии и самореализации.

Противоправное поведение несовершеннолетних стало чрезвычайно актуальной проблемой в последние

десятилетия. Современная социальная жизнь предъявляет нервной системе подростка слишком высокие требования. И нередко при этом особенно медленно созревает та часть психической сферы, к которой относятся чувство долга, самоограничение, ответственность, этические и моральные установки, умение обуздать свои желания, считаться с интересами других.

Литература:

1. Антонян, Ю. М., Еникеев М. И., Эминов В. Е. Психология преступника и расследования преступлений. — М.: Юрист, 1966. — 336 с.
2. Волженкин, Б. В. Общественная опасность личности преступника // Правоведение. — 2008. — №4. — 276 с.
3. Гонеев, А. Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Слостенина 2-е изд., перераб. — М.: Академия, 2002. — 272 с.
4. Кондрашенко, В. Т. Девиантное поведение у подростков: Соц.-псих. и психиатр. Аспекты. — Мн.: Беларусь, 1988. — 207 с.;
5. Тигунцева, Г. Н., Третьякова Л. М. Подросток-правонарушитель: социальные и психолого-педагогические аспекты. Иркутск, 2002. — 288 с.
6. Статистические данные правонарушений по России http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/databases/

Личностные особенности девушек позднего юношеского возраста, занимающихся разными видами творчества

Бурченкова Лейла Шагиновна, магистр
Ивановский государственный университет

Ощущение зрелой личностью собственной жизненной силы достигается путем самостоятельного выбора и определения ею собственных целей и действий, а также путем принятия ответственности за свои поступки перед другими людьми и перед самой собой. Таким образом, основными критериями зрелой личности являются свобода выбора, самостоятельность и ответственность.

Удовлетворенность жизнью и соответствующее психическое состояние, предрасполагающее к самореализации (творчеству) зрелую личность, являются основными показателями эффективности выработанной человеком стратегии его жизни [1]. Многие исследователи считают, что не существует особых творческих способностей самих по себе, а есть личность, которая обладает для их возникновения определенной мотивацией и чертами.

В связи с этим, *целью нашего исследования* является определение и сравнение личностных особенностей девушек позднего юношеского возраста, занимающихся художественным, музыкальным и актерским видами творчества. Приоритетным для нас является изучение косплея, как новой и малоизученной разновидности актерского вида творчества.

В нашем исследовании принимали участие 98 девушек в возрасте от 17 до 27 лет. Они делились на 3 группы: 36 фотографов и художниц, 30 певиц и танцоров и 32 косплеера (сокращенно от англ. «costume play» — «костюмированная игра»).

В качестве критерия данного выбора выступили особенности продукта каждого из изучаемых видов творчества: в художественном творчестве продуктом выступает изобразительный образ (картина, рисунок, фотография), в музыкальном — трактовка музыкального образа с помощью вокала и пластики, в косплее, как разновидности актерского творчества — воссоздание максимально точного внешнего образа выбранного персонажа с помощью грима, мимики, пластики и самостоятельно созданного реквизита.

Косплей в Россию из Японии перешел в 90-х годах. Задача любого косплеера — максимальное соответствие выбранному персонажу. Эта задача реализуется посредством полного отождествления себя с любимым героем (тем персонажем, которого косплеер выбрал для перевоплощения). Прodelьваемые косплеерами действия воспринимаются как действия их персонажей. При этом не-

достаточно сделать себе костюм, до мельчайшей детали соответствующий платью выбранного героя. Каждый косплеер должен полностью раскрыть своего персонажа через копирование его поведения и манеры разговора (фразы, жесты, мимика и другое), полностью показать его характер. Иными словами, косплеер должен на время стать выбранным героем, чтобы зрители поверили в его реальное существование.

Основными прототипами костюмированной игры являются персонажи мультфильмов, аниме, видеоигр, фильмов, комиксов, легенд и мифов. Также прототипами могут являться реально существующие персоны из мира музыки и других сфер деятельности.

Итоговое воплощение демонстрируется на различных фестивалях, которые в России организовываются в определенное время и на которые съезжаются косплееры разных городов. Чаще всего время косплея — теплое время года.

Помимо подбора париков, линз, если идет не совпадение с цветом глаз выбранного персонажа, косплееры часто подгоняют собственную фигуру под образ тела своего героя: чаще всего садятся на диету, так как подавляющее большинство персонажей имеют идеальную, часто даже неправдоподобную фигуру; для косплея мужских персонажей девушками (а это частое явление) используются «утяжки» для груди; в иных случаях — совершаются операции по увеличению или уменьшению необходимых частей тела (это больше распространено в Японии, но и в нашей стране уже были зафиксированы подобные случаи). Рост также подгоняется за счет обуви на платформах. Все это называется «канон» — неизменным, не подлежащим изменению правилам и законам, которые воплощены в персонаже.

Затраты (как материальные, так и психические), на которые идут косплееры и которые зачастую не окупаются, различные жертвы (преобразование собственного тела), увлечение перевоплощением в персонажей противоположного пола натолкнули нас на предположение, о том, что люди, занимающиеся данным видом творчества обладают определенными личностными чертами. Поэтому для нашего исследования мы опросили косплееров женского пола с целью сравнить личностные особенности представительниц данного подвида актерского творчества с другими.

По наблюдениям можно говорить о том, что данным видом актерского творчества занимаются в основном девушки. Юноши-косплееры — это большая редкость. Подобная гендерная специфика может быть объяснена тем, что девушки, в отличие от мужчин, загнанных в социальные стереотипы о мужественности, выражают свои эмоции и чувства самыми различными способами, не стесняясь их (персонаж для косплея может подбираться соответственно этому). Кроме того, мужчины больше склонны к техническому творчеству, а демонстративность, присущая косплею, больше свойственна женщинам, так как это дает им возможность полностью

изменять свой внешний вид и быть несколькими людьми в разное время.

Мы предположили, что личностные особенности девушек, предпочитающих один из выбранных видов творчества, имеют определенные сходства, но в большинстве своем отличаются:

1) так, например, главными мотивами любой творческой деятельности являются не зависимо от его видов самореализация, самосовершенствование и чувство удовлетворения и расслабленности;

2) в структуре эмоциональной направленности девушек, занимающихся музыкальным творчеством, доминирует альтруистическая направленность в виду того, что данный вид творчества наиболее реализуем;

3) среди личностных свойств девушек, увлекающихся косплеем доминирует эмоциональная лабильность, потому что в их творчестве существует необходимость за короткое время перевоплощаться в различных персонажей с совершенно разными чертами характера;

4) представительницы художественного вида творчества чаще всего являются интровертами в виду специфики своей деятельности (она у них одиночная);

В рамках нашего исследования использовались различные методы.

1. Небольшая авторская анкета (8 вопросов), с помощью которой нами собиралась та информация о респондентах, которая не затрагивалась никакими тестовыми методиками (например, степень удовлетворенности своим хобби, наличие желания связать свою творческую деятельность с профессиональной и так далее).

2. Вербальная диагностика самооценки личности [7, с. 34].

3. Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона. В некоторых источниках данный тест можно встретить под названием «экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» [4; 7, с. 24].

4. Диагностика эмоциональной направленности личности Б. И. Додонова [3, с. 237].

5. Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В) И. Фаренберга, Х. Заргала и Р. Гампела [5, с. 259].

6. Опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ) И. Г. Сенина [6].

7. Диагностика мотивационной структуры личности В. Э. Мильмана [2, с. 619].

По итогам нашего исследования мы составили психологический портрет представительниц каждого, изучаемого нами вида творчества.

1. Представительницы художественного вида творчества:

Самооценка: низкая. Это можно связать с тем, что в данном виде творчества уже сложились определенные стандарты, которым нужно, но сложно соответствовать.

Перечень наиболее свойственных им личностных черт. У представительниц художественного творчества чаще всего ярко проявляются такие свойства личности как невротичность и застенчивость. Такие девушки могут быть часто склонны к повышенной раздражительности, эмоциональной возбудимости и стрессовому реагированию на жизненные ситуации (пассивно-оборонительного типа).

Также нам удалось выяснить, что представительницы художественного вида творчества чаще являются интровертами. Можно предположить, что такие свойства их личности как тревожность, скованность, неуверенность в себе и своих силах порождают трудности в социальных контактах и вынуждают их ограничивать.

Ценностные ориентации. Обнаружена малая значимость социальных контактов и отсутствие стремления к коллективной работе. Кроме того, им не так важен высокий доход, они стремятся заниматься той деятельностью, которая приносит им удовлетворение и вызывает интерес.

Мотивационная сфера. Доминирующим мотивом является самореализация и самосовершенствование, далее идет желание расслабиться и получить удовлетворение от выполняемой деятельности, и на третьем месте — стремление узнать что-то новое и достичь мастерства в выбранном деле.

Наименее значимыми мотивами являются общение, приобретение социального статуса и стремление к известности и заработку.

2. Представительницы музыкального вида творчества:

Самооценка: высокая. Они более активны в силу специфики своей деятельности, часто имеют возможность самостоятельно сравнивать себя со звездами телевидения, ровняться на них и получать одобрение и комплименты от окружающих, что может напрямую влиять на их самооценку.

Особенности переживания одиночества. Девушки, занимающиеся музыкальным видом творчества, не чувствуют себя одинокими. Это может быть связано с командной работой.

Эмоциональная сфера. Доминирует альтруистическая направленность (безвозмездная помощь другим людям) и пугностическая направленность (борьба, риск). Первое может быть обусловлено доступной для таких девушек возможностью себя реализовать. Положительный эмоциональный тон (удовольствие), который определяется настроением, способствует проявлению альтруизма. Второе может быть связано с тем, что преодолевая определенные препятствия, они ощущают свою близость к миру, который на пути к своему успеху прошел множество трудностей.

Перечень наиболее свойственных им личностных черт: общительность, которая свойственно экстравертам. Их интересы направлены на внешний мир.

Ценностные ориентации: семья и социальные контакты. Можно предположить, что подобная картина отра-

жает стремление избежать интерролевого (межролевого) конфликта, который заключается в конфликте между различными, не сочетающимися, иногда даже взаимоисключающими ролями, которые одновременно старается воплотить человек.

Мотивационная сфера. Первостепенным для таких девушек является самореализация и самосовершенствование, далее идет желание расслабиться и получить удовлетворение от выполняемой деятельности, и на третьем месте — стремление узнать что-то новое и достичь мастерства в выбранном деле.

У представительниц музыкального вида творчества ведущими мотивами можно также назвать общение и приобретение социального статуса.

3. Представительницы косплея:

Самооценка: низкая. Причиной может быть осознание того, что деятельность косплееров не всегда воспринимается как истинное и признанное творчество наряду с художественным или музыкальным творчеством.

Особенности переживания одиночества. Большинство косплееров чувствуют себя одинокими из-за неумения прийти к компромиссу в групповых проектах, обусловленного различиями во взглядах на проработку того или иного персонажа для перевоплощения.

Перечень наиболее свойственных им личностных черт. Депрессивность, эмоциональная лабильность (частая смена настроения), интровертированность.

Ценностные ориентации: высокий доход. Это можно связать с желанием косплееров довести свое творчество до признания его значимости наряду с музыкальным или художественным.

Мотивационная сфера. Первостепенным для таких девушек является самореализация и самосовершенствование, далее идет желание расслабиться и получить удовлетворение от выполняемой деятельности, и на третьем месте — соревновательный мотив.

Таким образом, мы получили, что ведущими мотивами представительниц всех трех видов творчества является самореализация и самосовершенствование, а также желание получить удовольствие от выполнения своей деятельности.

Но личностные особенности представительниц различных творческих деятельностей отличаются друг от друга. Так, в структуре эмоциональной направленности девушек, занимающихся музыкальным творчеством, доминирует альтруистическая направленность. Среди личностных свойств девушек, увлекающихся косплеем, замечено доминирование эмоциональной лабильности. Их настроение меняется по незначительным причинам, задерживаясь больше на отрицательном. Такая ситуация может быть обусловлена тем, что творчество косплееров является новым и оно не полностью еще принято обществом. У девушек, занимающихся художественным видом творчества, часто преобладает такое свойство личности как невротичность. Они обладают чрезмерной чувствительностью. Кроме того, косплееры и представительницы художественного вида

творчества чаще всего являются интровертами: первые по большей части не обладают способностью прийти к компромиссу, а вторые избегают отрицательных эмоций, к которым очень чувствительны. В тоже время, девушки, занимающиеся музыкальным творчеством, более общительны и любят компании. Также, нам удалось выявить переживание ими межролевого конфликта.

Несмотря на то, что внутренние и внешние мотивы направляют деятельность при повышенной самооценке и именно завышенная самооценка мобилизует творческий потенциал, облегчая реализацию скрытых возможностей человека, в виду демонстрации продуктов собственного творчества и желании получить положительную обратную связь, косплеерам и представительницам художественного вида творчества свойственна низкая самооценка. Следует учитывать, что заниженная самооценка обессиливает. Успешность деятельности зависит от представления своих творческих возможностей не меньше, чем от самих возможностей. Важно иметь высокий уровень самоуважения, высокую самооценку и веру в себя, которую, по результатам нашего исследования, имеют представительницы музыкального вида творчества. Излишняя критичность косплееров и девушек, занимающихся художественным видом творчества, может быть связана с тем, что результат их деятельности рассматривается как нечто окончательное, кроме того, присутствует слишком медленное приближение к цели.

Новизна проведенного исследования заключается в том, что в настоящее время в психологии практически

не затрагивается проблема сравнения личностных особенностей представителей различных видов творчества. Кроме того, такой вид искусства как косплей (разновидность актерского творчества), совершенно новое и малоизученное явление. Определенный интерес представляет сравнение представителей нового течения с приверженцами давно существующих и в достаточной мере изученных видов творчества.

Значимость проведенного исследования состоит в том, что мы смогли дополнить знания в области психологии творчества, выявить новые научные представления относительно особенностей косплееров, внеся искусство косплея в науку. Кроме того, составленные по итогам исследования портреты могут быть использованы в процессе консультирования по выбору наиболее удачного вида творчества в целях эффективной самореализации, а также в психотерапии с целью коррекции способов отношений между поколениями, улучшения понимания друг друга и расслабления.

Но, несмотря на то, что нам удалось достичь, существуют еще ряд неохваченных в нашем исследовании проблем, таких как, например, изучение свойственных косплеерам механизмов психологических защит, когда те сталкиваются с критикой своей работы от единомышленников или же неодобрением своего убыточного занятия со стороны родственников.

Поэтому в дальнейшем можно продолжить расширять представления об исследуемой нами проблеме и получать новые результаты.

Литература:

1. Джамирзе, Н. К. К проблеме самоорганизации и самоопределения взрослого человека в условиях современного российского общества // Мир психологии, 2005, № 4. — с. 74–79.
2. Райгородский, Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2009. — 704 с.
3. Райгородский, Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2010. — 790 с.
4. Райгородский, Д. Я. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика семьи. Самара: Издательский Дом «Бахрах», 2009. — 695 с.
5. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гума-нит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384 с: ил.
6. Тихомиров, А. В. Метод дифференциации профессиональных выборов в практике профконсультирования/А. В. Тихомиров // Персонал-проф Екатеринбург, 2001. — Вып. 2, часть 1.
7. Фетискин, Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. — 490 с.

Временная перспектива как подструктура самосознания депривированной личности

Власенко Анастасия Игоревна, аспирант

Пятигорский государственный лингвистический университет (Ставропольский край)

Статья посвящена теоретическому анализу походов к понятию «временная перспектива» в отечественной и зарубежной психологии. Раскрывается связь данного феномена с самосознанием личности. В заключении описаны результаты эмпирического исследования особенностей временной перспективы и смысло-жизненных ориентаций личности, находящейся в условиях пространственно-временной депривации.

Ключевые слова: личность, самосознание, временная перспектива, смысложизненные ориентации.

Под самосознанием современная материалистическая психология понимает процесс осознания личностью самой себя, всего многообразия своих индивидуальных особенностей, своих роли и места в общественной организации и сущности в целом [1, с. 124]. Самосознание — это и позиция личности, отражающая ее отношение к осознанным сторонам своего внутреннего мира. В процессе становления самосознания формируется «Я» личности, рассматриваемое как целостное, интегративное образование, свидетельствующее о единстве внутреннего и внешнего ее бытия. Благодаря самосознанию личность способна воспринимать себя не только как объект, но и видеть себя со стороны — рефлексировав все знания, полученные от окружающих людей.

Согласно В. С. Мухиной, структура самосознания личности — это совокупность устойчивых связей в сфере ценностных ориентаций и мировоззрения человека, обеспечивающих его уникальную целостность и самоидентичность. В её трактовке, «структура самосознания личности, предполагая сохранение основных значений и смыслов при внешних и внутренних изменениях, строится внутри порождающей ее системы — той человеческой общности, к которой принадлежит эта личность» [2, с. 56]. Самосознание можно представить в единстве, выражающемся в пяти звеньях: имя, притязания на признание, половая идентификация, психологическое время и социальное пространство личности. Психологическое время личности — четвертое звено самосознания, рассматривающее человека относительно индивидуального прошлого, настоящего и будущего времени. Психологическое время личности психолог определяет как индивидуальное переживание своего физического и духовного изменения в течение времени, представленным в самосознании личным прошлым, настоящим и будущим.

В науке существует значительное количество научных работ, предметом изучения которых является временная перспектива личности. Они выполнены в рамках философии, социологии, истории, физиологии, педагогики (А. Бергсон, Э. Гуссерль, В. Дильтей, А. С. Макаренко, М. К. Мамардашвили, А. А. Ухтомский, П. Фресс, М. Хайдеггер). Проблематика, связанная с феноменом времени, пришла в психологию из философии. В работах И. Канта,

Г. Гегеля, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера и др. проблема времени рассматривалась в связи с пониманием человека как существа, обладающего своим специфическим способом бытия [3, с. 5].

Проблема временной перспективы относится к числу маргинальных проблем, поэтому она изучается в различных отраслях психологической науки: в социальной (А. К. Болотова, К. Левин, К. Муздыбаев), клинической (Н. Н. Брагина, В. С. Хомик, К. Ясперс), возрастной (Л. И. Божович, Н. Н. Толстых), педагогической (М. Р. Гинзбург, И. В. Дубровина) и других. Представления о преобладании одного из времен или временной ориентации (фиксации на прошлом, будущем или настоящем) в восприятии и переживании жизни человеком нашли свое отражение в типологии стилей жизни (В. Н. Дружинин), в связи с личностными особенностями человека (Ф. Зимбардо, Д. А. Леонтьев, И. А. Спиридонова, А. В. Серый), его биографическими кризисами и жизненными программами (К. А. Абульханова-Славская, Р. А. Ахмерова). [4, с. 6]. Временная перспектива на сегодняшний день рассматривается в связи с проблемами психологической безопасности личности (Т. М. Краснянская, В. Г. Тылец, А. С. Ковдра) [5, 6]. На текущий момент временная перспектива изучается в связи с социокультурными и половозрастными факторами, рассматривается как компонент личностной регуляции жизненного пути, как источник самоопределения и нахождения смысла жизни.

Исследования показали, что временная перспектива, будучи изначально неосознаваемой человеком, оказывает влияние на его поведение и жизнь (Г. Д. Элькин, Ф. Зимбардо, Дж. Бойд), определяя мироощущение, принятие прошлого, понимание настоящего, состояние планов на будущее. Понятие «временной перспективы» стало применяться после публикации Л. Франка при описании «жизненного пространства» человека, включающего прошлое, настоящее и будущее. Он определял временную перспективу как широкую совокупность представлений индивида о своем психологическом будущем и психологическом прошлом, существующим в данный момент, как динамическое базовое свойство человеческого существования. Прошлое и будущее составляют два основных аспекта поведения. Будущее определяется настоящим,

настоящее контролируется прошлым, прошлое, таким образом, создает ситуацию, когда будущее связывает ценности прошлого и настоящего [7, с. 89]. В дальнейшем этот термин своего ученика стал использовать К. Левин, определивший его как «существующая в настоящий момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и своего психологического прошлого». Человек имеет видение не только своего настоящего, но и определенные ожидания, надежды, опасения, желания, отнесенные в будущее. Временная перспектива включает в себя и психологическое прошлое человека. Временная перспектива — это и есть включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента [8, с. 73]. Идеи К. Левина оказали заметное влияние на последующее развитие исследований психологического времени личности.

На текущий момент временная перспектива составляет тему множества исследований: она соотносится с социальным классом, возрастом, интеллектом, мотивом достижения, психопатологией. В итоге, под общим названием «временная перспектива» сгруппировались многочисленные исследования, посвященные различным аспектам психологического времени и выполненные с помощью разнообразного измерительного инструментария, тогда как исследования, направленные на изучение временной перспективы в собственном смысле, были названы работами по временной ориентации.

Существующие направления изучения времени можно условно классифицировать, выделив четыре основных аспекта его рассмотрения. Первый — отражение (психикой, сознанием) объективного времени, большая или меньшая адекватность и механизмы отражения (восприятие времени). Второй — временные, т.е. процессуально-динамические характеристики самой психики, связанные, прежде всего, с лежащими в ее основе ритмами биологических, органических, нейрофизиологических процессов. Третий — способность психики к регуляции времени движений, действия и деятельности. Четвертый — личностная организация времени жизни и деятельности, т.е. той временно-пространственной композиции, в которой строятся ценностные отношения личности с миром на протяжении времени жизненного пути.

Так, Ж. Нюттен выделяет три аспекта временной перспективы. Первый — это собственно временная перспектива, характеризующаяся протяженностью и насыщенностью. Второй — временная установка, т.е. более или менее позитивная настроенность по отношению к прошлому, настоящему или будущему. Третий аспект — временная ориентация — преимущественная, доминирующая направленность поведения субъекта на объекты прошлого, настоящего или будущего. Переживание жизненных событий (прошлого, настоящего и будущего) осуществляется через систему личностных смыслов, на основе которых человек соотносит свои возможности и цели, распределяет события жизни по значимости на данный момент времени [9, с. 321].

В отечественной психологии среди работ по данной проблематике можно выделить работы, посвященные проблеме восприятия времени (В.П. Лисенкова, Д.Г. Элькин, Ю.М. Забродин, П. Фресс, Е.Н. Соколов), проблеме переживания времени (Р. Кнапп), проблеме жизненной перспективы личности (Е.И. Головаха). Так, О.Н. Арестова определяет временную перспективу как важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, эмоциональный фон и др. [10, с. 66]. Согласно В.И. Ковалеву, временная перспектива, наряду с временной ретроспективой, входит в состав индивидуальной временной трансспективы, представляющей собой специфический механизм, с помощью которого личность осуществляет организацию и регуляцию времени собственной жизни. В данном контексте временная перспектива означает сквозное видение из настоящего в будущее [11, с. 7]. К.А. Абульханова и Т.Н. Березина продолжили разработку рубинштейновской концепции личности как субъекта жизни и для анализа его способа организации жизни предложили совокупность трех понятий для обозначения трех пространственно-временных, ценностно-смысловых модальностей: «жизненная позиция», «жизненная линия», «жизненная перспектива». Подход К.А. Абульхановой и Т.Н. Березиной к изучению временных перспектив базируется на типологическом принципе. Согласно взглядам данных ученых не все типы личностей располагают развитой интеллектуальной способностью предвидения, прогнозирования будущего [12, с. 113].

Анализ существующих в науке подходов к содержанию понятия «временная перспектива» позволяет нам сделать вывод о том, что временная перспектива может быть определена как динамический взгляд индивида на его психологическое прошлое, настоящее и будущее, формирующийся в едином процессе развития личности и самосознания. Временная перспектива — это важный личностный конструкт, отражающий временной аспект жизни человека и имеющий многомерную структуру, включающую определенное содержание и ряд динамических параметров: протяженность, направленность, согласованность, эмоциональный фон и другие. Временная перспектива представляет собой в разной мере осознанные надежды, планы, проекты, стремления, опасения, притязания, связанные с более или менее отдаленным будущим. Установлено, что временная перспектива как одно из проявлений для человека фактора времени на смысловом уровне представленная осмысленностью жизни, ее управляемостью и насыщенностью, а также ответственность перед жизнью, связана с переживанием личностью определенного уровня психологической безопасности [13].

Создавая образ будущего, личность оценивает свое настоящее и прошлое, в соответствии с тем, что планировалось. Если это сопоставление вызывает недовольство или разочарование, происходит переоценка прежних

ценностей и выработка новых. От того, как человек относится к своим прошлому, настоящему и будущему, будет зависеть его самоотношение, а значит, и ценностные ориентации, жизненные установки, его цели и мировоззрение в целом. Соотнесение себя с миром в прошлом, настоящем и будущем — наиболее перспективная позиция для бытия и развития человека как личности. Именно в этой позиции он находит возможность осознать ценность человеческой жизни во всей перспективе истории, в настоящем и будущем.

Ниже приведены результаты проведенного нами экспериментального исследования самосознания личности, находящейся в условиях пространственно-временной депривации (на примере условно осужденных лиц), в аспекте диагностики временной перспективы и смысловых ориентаций.

С данной целью была использована методика СЖО Д.А. Леонтьева. Согласно полученным данным, осмысленность жизни у группы испытуемых находится на среднем уровне. Данный факт указывает на вариативное, неоднозначное отношение респондентов к различным промежуткам своей жизни — прошлому, настоящему и будущему. Результаты исследования по шкале «Цели в жизни» характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Можно сделать вывод о том, что испытуемые ставят перед собой новые цели, готовы к поворотным событиям, которые произойдут в будущем. Они строят новые планы на жизнь, и при этом ожидают новый, лучший этап своей жизни в будущем. Но в то же время, результат по этой шкале может характеризовать некоторых испытуемых как не только целеустремленных людей, но и как прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни у респондентов находятся на среднем уровне развития. Содержание данной шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Не все испытуемые воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Наблюдается некоторая неудовлетворенность настоящей жизнью, при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность на будущее.

Баллы по шкале «Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией» отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. У группы испытуемых результат находится на среднем уровне развития. Это свидетельствует о неудовлетворенности прожитой частью своей жизни, т.е. прошлое не способно придавать смысл настоящему и будущему.

Локус контроля — Я (Я — хозяин жизни) испытуемых также имеет среднюю выраженность. Значит, участники исследования имеют представления о себе как о сильной

личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и задачами и представлениями о ее смысле. Большинство испытуемых уверены в своей значимости как личности и как человека.

Результаты обследования по шкале «Локус контроля — жизнь или управляемость жизни» указывает на то, что респонденты убеждены в праве человека полностью контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в реальность. Большинство уверено, что они контролируют события собственной жизни и не зависят от чужого влияния.

В целом результаты исследования, полученные с помощью методики СЖО Д.А. Леонтьева, свидетельствуют о неудовлетворенности испытуемых своей настоящей и прошлой жизнью. Однако у них имеется надежда на более удачное будущее. Это обнаруживает их неспособность адекватно оценивать свою временную перспективу, ведь у каждого человека могли быть моменты, как черные, так и белые, но в настоящий момент испытуемые односторонне оценивают свою жизнь, лишённую, по их мнению, радостных и результативных моментов в прошлом и настоящем. Локусы контроля испытуемых находятся на достаточно высоком, по сравнению с другими показателями, уровне. Испытуемые уверены, что сами контролируют свою жизнь, свобода выбора не является для них чем-то иллюзорным, и поэтому есть возможность построения планов на будущее.

Временная перспектива условно осужденных построена таким образом, что они склонны оценивать события прошлого и настоящего как негативные, но наряду с этим, события будущего являются положительно ожидаемыми и потому большинство испытуемых имеет стимул для изменения своей судьбы и нацелены на светлое будущее. Их временная перспектива находится в несколько искаженном состоянии. Испытуемые не переосмыслили свой прошлый опыт, не смогли найти в нем положительные моменты, поэтому и настоящее рисуется им в неярких красках. Это еще раз свидетельствует о неспособности испытуемых жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни не во всей его полноте, а просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей «настоящей жизни». Респонденты не ощущают неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть не видят свою жизнь целостной, что означает ориентацию группы лишь на один из отрезков временной шкалы (будущее) и дискретное восприятие своего жизненного пути. Но перспектива удачной жизни в будущем выглядит достаточно обнадеживающей. Именно тогда перед испытуемыми, по их мнению, раскроются успехи их прошлой и настоящей жизни, они осознают причины всех своих проблем, возможно даже полностью произойдет переоценка ценностей и перемена смысловых ориентаций, что положительным образом отразится на их образе жизни, целеполагании и, конечно же, временной перспективе личности.

Литература:

1. Спиркин, А. Г. Сознание и самосознание. — М., 2001.
2. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. — М.: Академия, 1999.
3. Кублицкене, Л. Ю. Личностные особенности организации времени: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1989.
4. Серенкова, В. Ф. Типологические особенности планирования личностного времени: автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1991.
5. Краснянская, Т. М., Тылец В. Г. Время как интерпретационная категория психологического пространства безопасности личности студента // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. — 2012. — №3. — с. 221–225.
6. Краснянская, Т. М., Ковдра А. С. Психологическая безопасность личности: временная перспектива: Монография. — Пятигорск: ПГЛУ, 2012. — 168 с.
7. Фресс, П. Восприятие и оценка времени // Экспериментальная психология/под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. — М.: Прогресс, 1978. Вып. 6. — с. 88–135.
8. Зейгарник, Б. В. Теория личности Курта Левина. — М.: Изд-во московского университета, 1981.
9. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего/под ред. Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2008.
10. Арестова, О. Н. Мотивация и перспективное целеполагание в мыслительной деятельности // Вестник МГУ. Психология. — 1999. — №3. — с. 64–75.
11. Ковалев, В. И. Личностное время как предмет психологического исследования// Психология личности и время: тезисы докладов и сообщений Всесоюзной науч.-теоретич. конференции (22–25 апреля 1991 г.). — Черновцы, 1991. — Т. 1. — С. 4–8.
12. Абульханова, К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб., 2009.
13. Краснянская, Т. М., Тылец В. Г. Понятийные ориентиры развития психологической безопасности личности в предметном поле современных исследований // GESJ: Education Sciences and Psychology. — 2013. — N1 (23). — PP. 59–64 (<http://gesj.internet-academy.org/ge/download.php?id=2109.pdf>)

Психологические аспекты виктимности

Матусевич Алексей Михайлович, студент;

Кубышко Любовь Владимировна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (Санкт-Петербург)

Ключевые слова: *виктимность, дезадаптация, виктимогенный потенциал, гиперпротекция, гипопротекция, доминантность, виктимеологическая превенция.*

Экстремистско-террористические отношения могут быть активированы при наличии виктимной подсистемы. Основным элементом этой системы является виктимная личность. Виктимность понимается как совокупность свойств человека, обусловленных комплексом социальных, психологических и биофизических условий, способствующих дезадаптивному стилю реагирования субъекта, приводящему к ущербу для его физического или эмоционально-психического здоровья. Виктимное поведение, как отклонение от норм безопасного поведения, реализуется в совокупности социальных, психических и моральных проявлений.

Личность типа жертвы принято называть **виктимной личностью**. Ее поведение тесно связано с объектом, который ее инициирует. Явления, связанные с поведением жертвы, в дальнейшем будут называться виктимностью.

В научной литературе существует понятие «виктимогенного потенциала», включающего в себя состояние индивидуальной и групповой виктимизации в конкретный исторический момент, процесс виктимизации, виктимологическую стимуляцию, функциональный механизм соотношения «жертва-преступник»

Любой индивид потенциально виктимен, поскольку, находясь в определенной жизненной ситуации может стать жертвой преступления, то есть не приобретает виктимность, а просто не может быть не виктимным. При этом возможность реализации данных качеств во многом зависит от наличия конкретной ситуации. Таким образом, качества личности, составляющие виктимный потенциал, относительно, и объективизируются лишь как элементы системы «человек — среда» в контексте адаптационной реакции. Выделяют следующие

условия, которые сделали личность уязвимой и поставили ее в позицию жертвы:

- социально-демографические характеристики, включающие пол, возраст, национальность, место происхождения (особое значение играют пол и возраст);
- специфика поведения до чрезвычайного происшествия;
- особенности восприятия ситуации, в которой произошло происшествие;
- отношения, связывающие объект (субъект) и потерпевшего.

На основании анализа виктимологических исследований было определено, что в личностной структуре потерпевшего как типа личности имеются элементы разноуровневого порядка, которые активизируются под воздействием факторов ситуации риска и являются психологическими предпосылками превращения этой личности в жертву.

Под субъективной предрасположенностью стать жертвой можно понимать:

- психологические (индивидуально-психологические и социально-психологические) «дефекты» личности, приводящие к ее виктимогенной деформации;
- биофизиологические свойства человека, главным образом обусловленные возрастом;
- психопатологические особенности, что говорит о частичной социальной дезадаптации, а в результате — развитии повышено уязвимой личности.

Как в отношении объекта, инициирующего виктимность, так и в отношении жертвы изучение причинной цепочки ведет далеко за пределы конкретной ситуации. Это предполагает оценку суммы обстоятельств, повлиявших не только на формирование жертвенного (виктимного) поведения, но и в целом на формирование уязвимой личности с деформированным личностным профилем.

Одним из основных факторов, влияющих на формирование поведения жертвы, является особенность социализации личности, в том числе тип воспитания. Разговор может идти либо о жестком, директивном типе семейного воспитания (гиперпротекция, повышенная моральная ответственность, жестокое обращение), либо о противоположном, при котором ребенок предоставлен самому себе (гипопротекция). Подтверждена значимость малоизученного в предыдущих исследованиях фактора влияния отца на виктимизацию подростка.

Таким образом, имея в виду, что важнейшим институтом социализации раннего детства остается семья, можно предположить возможность существования связи между определенным стилем взаимодействия детей и родителей и формированием психологического профиля уязвимой, то есть виктимной личности. Каждый из этих факторов может сделать человека уязвимым, а его поведение — виктимным.

Поведение типа жертвы проявляется в неординарной (экзвизитной) ситуации. В силу этого в зависимости от ха-

рактера ЧС можно говорить о техногенных, социальных и других факторах виктимности. Вероятно, к виктимности следует отнести также неадекватное отношение к опасности и отношение к риску.

Если говорить о типологии виктимности, то она определяется типом ЧС, в которой виктимность проявляется. Кроме этого можно различать ситуативную виктимность и личностную виктимность, если говорить о ней как о состоянии или как о личностном радикале.

Виктимность можно классифицировать по степени осознанности. И наконец, виктимность может быть активной или пассивной в отношении опасности и риска. Виктимность всегда предполагает субъект-объектные или субъект-субъектные отношения.

Как неспецифический фактор возникновения виктимного поведения выделяется подростковый возраст, психологическое содержание которого обуславливает актуализацию виктимного поведения.

К специфическим факторам возникновения виктимного поведения относятся: индивидуальный опыт переживания или наблюдения факта насилия, ранее сформированный комплекс психологических качеств (эмоциональная неустойчивость, тревожность, неадекватная самооценка), отсутствие ощущения социальной поддержки и определенные стратегии семейного воспитания отца и матери.

Для реализации виктимного поведения необходимо сочетание комплекса факторов, составляющих модель виктимного поведения.

Выявлен комплекс факторов психофизиологического (специфические особенности подросткового возраста, полоролевые различия), индивидуально-психологического (особенности самооценки, эмпатии, уровень субъективного контроля, ощущение социальной поддержки, тревожность, смелость в общении, самоуглубленность, радикализм, уровень фрустрации) и социо-психологического (выявлена устойчивая корреляционная связь между враждебностью, директивностью, непоследовательностью родителей и виктимностью подростка) генеза, способствующих возникновению виктимного поведения подростка.

Выделена факторная модель формирования виктимного и «невиктимного» поведения подростков. Доказано, что системообразующими факторами, независимо от типа виктимизации, являются стратегии семейного воспитания (особенно, со стороны отца) и отсутствие у подростка ощущения социальной поддержки, накладывающиеся на специфику возраста.

Выявлены внутренние корреляции между психологическими особенностями, характером семейного воспитания подростков и спецификой поведения, на основе чего описаны пять типов виктимного поведения подростков.

Процесс виктимизации возможно и необходимо рассматривать на различных уровнях: на уровне виктимной предрасположенности или виктимного потенциала (с дифференциацией типов потенциально возможного виктим-

ного поведения); на уровне реализованной виктимности в виде виктимного поведения пяти различных типов (агрессивный тип, активный или саморазрушающий тип, инициативный, пассивный, некритичный тип).

Подростковый возраст является фактором, повышающим степень виктимной уязвимости, но тип виктимного поведения во многом определяется индивидуально-психологическими (склонность к риску, тревожность, неустойчивая самооценка, радикализм, подозрительность), психофизиологическими особенностями (половая дифференциация) и индивидуальным опытом (агрессивное поведение родителей).

Наибольший факторный вес во всех моделях виктимного поведения имеют следующие параметры: стратегии семейного воспитания отца и матери (с различным факторным весом и особенностями во всех выделенных типах); отсутствие ощущения социальной поддержки у подростков.

К реализации виктимного потенциала в виде поведения приводит присутствие ряда факторов, характерных для каждой модели:

— для модели агрессивного типа — наличие сформированного агрессивного поведения; напряженность; интеллект; общительность; неприятие со стороны матери;

— для модели активного типа — наличие сформированного активного поведения; доминантность; общительность; доброжелательность; директивный стиль и непоследовательность или позитивный интерес в воспитании со стороны отца при его постоянном контроле; отсутствие ощущения социальной поддержки и включенности в социум;

— для модели инициативного типа — наличие сформированного агрессивного, пассивного или активного поведения; самостоятельность; самоуглубленность; моральная нормативность; жизнерадостность;

— для модели пассивного типа — моральная нормативность; интеллект; склонность ко лжи; отсутствие ощущения социальной поддержки и включенности в социум;

— для модели некритичного типа — наличие сформированного некритичного поведения, которое может реализовываться как агрессивное, пассивное или активное; напряженность; раздражительность; несамостоятельность; беспечность; готовность идти на риск; низкий самоконтроль.

К факторам, определяющим формирование «невиктимного» поведения подростков, относятся: позитивный интерес и доброжелательность со стороны отца, последовательность и демократичность в воспитании со стороны матери, ощущение социальной поддержки и включенности в социум, дающие подростку ощущение спокойствия, уверенности в себе, независимость, эмоциональную устойчивость, общительность, самосохраняющее поведение, самоконтроль, эмпатийность и дружелюбное отношение к другим, и формирующие личность безопасного типа поведения.

Индивидуальная виктимологическая превенция должна базироваться на понимании психофизиологических предпосылок и дефектов индивидуально-психологического характера (включая нарушения эмоционально-волевой и мотивационной сфер), социально-психологических особенностей личности и ориентироваться на тип определенного виктимного поведения.

Учитывая, что для многих потерпевших то обстоятельство, что они стали жертвой преступления, не является случайным, а подготовлено их поведением, личностными особенностями (в том числе и связанными с возрастом), условиями воспитания и жизненным опытом, то есть, детерминировано наличием определенных виктимных предрасположенностей, становится необходимой превенция виктимного поведения жертвы.

Литература:

1. Анисимов, А. И., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Виктимная психология. Системно-деятельностный подход к обнаружению аверсивного стимула. Монография — СПб.: «Издательство РГПУ им. А. И. Герцена», 2013.
2. Бардиер, Г. Л., Суханова Н. В. Исследование представлений студентов об экстремизме // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6, 2004, вып. 1 (№6).
3. Канчурина, А. А., Матусевич М. С., Шатровой О. В. Патогенез синдрома заложника // Журнал «Молодой ученый» № 11, 2013, с. 765–767.
4. Матусевич, М. С., Плахов Н. Н., Сыромятникова Л. И., Шатровой О. В., Канчурина А. А. Психологическая совместимость в контексте системно-деятельностного подхода // М. С. Матусевич (и др.) // Журнал «Молодой ученый» (№ 2 (61), февраль 2014 г.)
5. Матусевич, М. С. Сборник информационно-методических рекомендаций по организации системы профилактики наркомании среди подростков и молодежи. СПб.: Комитет по образованию, культуре, спорту и молодежи МО «Сертолово», 2005. — 53 с.
6. Матусевич, М. С., Ткачук В. А. «Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте» // Журнал «Молодой ученый» (№ 3 (62), март 2014 г.)
7. Матусевич, М. С., Шатровой О. В., Макарова Л. П. «Профилактика развития экстремистско-террористических отношений» // Журнал «Молодой ученый» № 4 (63), апрель 2014 г.
8. Матусевич, М. С., Ткачук В. А. Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте // Журнал «Молодой ученый», 2014 г. № 3 (62) — с. 795–797.

9. Макарова, Л.П., Матусевич М.С., Бахтин Ю.К., Соловьев А.В. Валеологические основы здоровьесберегающей педагогики и превентологии (профилактике социальных отклонений). // Журнал «Молодой ученый» №3 (62), март 2014 г. — с. 944–946.
10. Макарова, Л.П., Матусевич М.С., Бахтин Ю.К., Соловьев А.В. О необходимости системного подхода к профилактике социальных отклонений у подростков и молодежи// Молодой ученый №3 (62), март 2014. — с. 941–943.
11. Макарова, Л.П., Соловьев А.В., Сыромятникова Л.И. Актуальные проблемы формирования здоровья школьников// Молодой ученый. 2013.№12 (59). с. 494–46.
12. Макарова, Л.П., Матусевич М.С., Бахтин Ю.К., Соловьёв А.В. «Валеологические основы здоровьесберегающей педагогики и превентологии (профилактики социальных отклонений)» //Журнал «Молодой ученый» (№3 (62), март 2014 г.)
13. Плахов, Н.Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья. Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012.№145. с. 90–96.
14. Соломин, В.П., Бахтин Ю.К., Буйнов Л.Г., Макарова Л.П. О мотивации к здоровому образу жизни студентов педагогического университета// Молодой ученый. 2013. №6. с. 730–732.
15. Сыромятникова, Л.И. Компетентностный подход к изучению медико-валеологических дисциплин будущими специалистами безопасности жизнедеятельности. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. №98. с. 201–204.
16. Томалинцев, В.Н. Новые подходы к исследованию экстремизма// Молодежная галактика. №1–2006.
17. Шатровой, О.В., Матусевич М.С., Анисимов А.И. Превенция развития экстремистско-террористических отношений. Методические рекомендации. — СПб.: «Издательство РГПУ им. А.И. Герцена», 2010.

Игровые формы обучения персонала организации

Панфилова Мария Владимировна, студент

Башкирская академия государственной службы и управления при Президенте Республики Башкортостан (г. Уфа)

Сегодня современный рынок труда, представляет собой один из самых динамично развивающихся рынков в Российской экономике. На данное развитие оказали влияние различные факторы, такие как: выход за рубеж отечественных производителей, вливание иностранных инвестиций, свободно сложившиеся экономические отношения, разработка государством программ, направленных на поддержку и развитие малого и среднего бизнеса, увеличившийся спрос на продукцию, товары и услуги со стороны физических лиц и др.

Сложившиеся благоприятные условия для развития бизнеса позволили значительно увеличить количество малых и средних предприятий и организаций в различных сферах деятельности. Что в свою очередь так же оказало влияние и на само экономическое развитие России, сокращая высокий уровень безработицы населения посредством увеличения численности привлеченного персонала, повышения уровня оплаты труда, отчисления налогов и сборов в Федеральный и Региональный бюджеты и внебюджетные фонды.

Но, помимо развития в экономике, произошли изменения и в сознании самого человека готового трудиться в данных организациях. Вкладывая свои силы, опыт и знания в выполняемую работу, он ориентируется не только на высокий материальный доход и возможности повышения по карьерной лестнице, но и рассматривает

собственную трудовую деятельность как некий проект с позиции интересно ли ему этим заниматься или нет.

Из этого можно сказать, что традиционная система управления персоналом переживает кризис складывающихся отношений между самой организацией и ее сотрудником. Помимо того, чтобы привлечь необходимого сотрудника с высокой квалификацией, организация вынуждена создать такие условия труда, которые будут ему интересны. И в данных рамках сотрудник не только будет эффективно и плодотворно трудиться, принося прибыль организации, но и обучаться, понимая, что саморазвитие ему необходимо.

Сейчас, успех организаций в первую очередь зависит от ее сотрудников. От их умений, создавать, развивать и внедрять полученные знания, в собственную трудовую деятельность. Применять на практике существующие возможности обмена опытом и перцептивными, интеллектуальными и двигательными навыками. Такой подход требует от работодателей изменений в традиционной системе управления персоналом, в первую очередь связанных со сложившейся традиционной практикой обучения персонала в организации.

Обучение персонала в организации представляет собой планомерно организованный целенаправленный осуществляемый процесс, направленный на овладение персоналом необходимых знаний, умений, навыков, позволяющих применить их на практике, для достижения

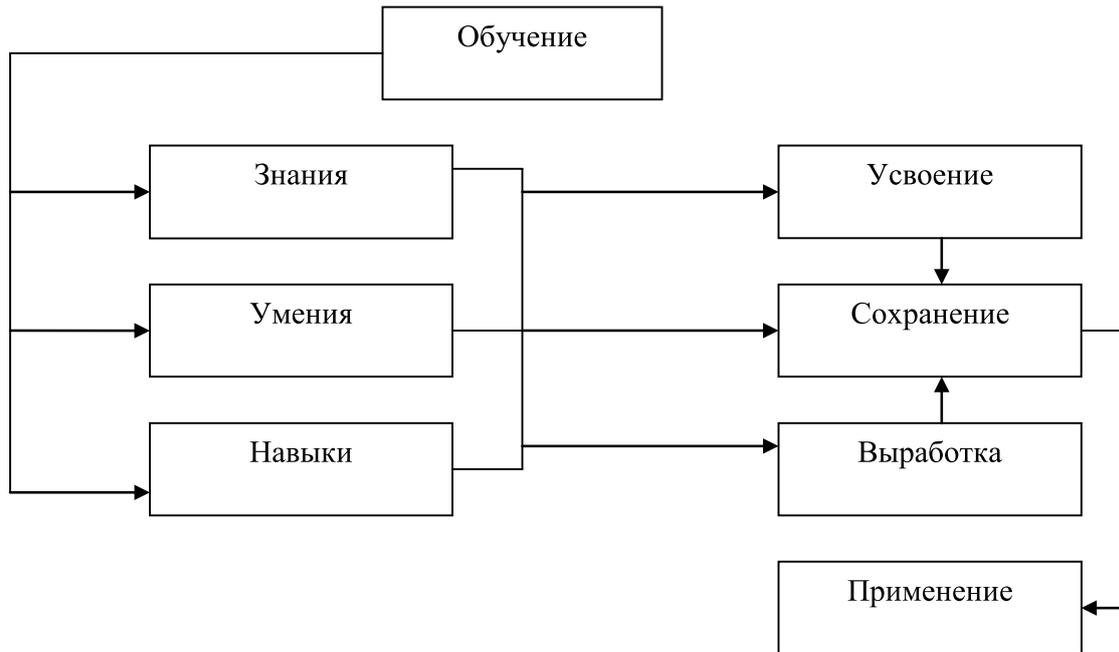


Рис. 1. Процесс обучения персонала в организации

эффективного и плодотворного результата. Процесс обучения представлен на рисунке 1.

Знания — это получение в процессе обучения теоретические и практические знания, позволяющие сотруднику наиболее эффективно выполнять свои трудовые обязанности;

Умения — это способность выполнения осознанных действий, выражающаяся в применении полученных в процессе обучения знаний в практической деятельности;

Навыки — это автоматизированный способ выполнения действий, основанный на применение полученных в процессе обучения знаний и умений в практической деятельности.

Так как организации представлены в основном многоуровневой иерархической системой управления, то, и ее сотрудникам необходимо проходить постоянное обучение в соответствии с занимаемой должностью в процессе развития собственной карьеры, что гарантирует участие в своем собственном саморазвитии.

Так же, обучение позволяет более динамично и быстро реагировать на изменения в окружающей среде, повысить уровень стрессоустойчивости, приобрести коммуникативные навыки, поддержать на соответствующем уровне профессиональную квалификацию, приобрести дополнительные знания вне рамок собственной профессиональной сферы, развить индивидуальные способности, овладеть инновационными технологиями и нововведениями, умениями позволяющие самостоятельно принимать необходимые решения, узнать для себя новые возможности и перспективы, открыть внешний мир, и придти к пониманию того, что обучение — это способ жизни. Вместе с этим обучение иницируют сотрудников организации на положительные изменения сложившихся отношений внутри коллектива,

сформировать сплоченный коллектив и безболезненно адаптировать в нем принятого сотрудника.

Соответственно возникает вопрос, как заинтересовать сотрудников пройти обучение, как их привлечь, как совместить обучение и выполняемые обязанности так, чтобы получить максимальную производительность. Как сформировать новую и эффективную систему управления персоналом организации, посредством применения совершенно новых способов обучения.

Для успешного выполнения выше поставленных задач в условиях Российского рынка на сегодняшний день в организациях необходимо «отойти» от традиционных форм обучения и применить инновационные игровые формы обучения, с привлечением специалистов данной области. А именно психологов, позволяющих учитывать индивидуальные психологические особенности каждого сотрудника в условиях программы системы управления персоналом, прививая осознание значимости вклада общих усилий коллективной работы в развитие организации в целом и значимости каждого отдельного сотрудника.

В инновационной игровой форме обучения персонала организации особую значимость приобретают актуальные задачи сопоставления индивидуальных психологических особенностей сотрудников, с учетом профессиональных характеристик. На основании которых можно разрабатывать комплексную программу по обучению персонала с прогнозом дальнейшего продвижения по профессиональной лестнице, и развития собственной карьеры, с различными вариантами психологической коррекции и тренингового обучения с применением наиболее эффективных психодиагностических средств.

Игровые формы обучения персонала организации выполняют ряд функций:

- развлекательная функция позволяет пробудить интерес к процессу обучения;
- обучающая функция позволяет развивать и усваивать полученные знания, умения и навыки сотрудников;
- развивающая функция позволяет активизировать резервные возможности для собственного развития;
- воспитательная функция позволяет применять психологические тренинги и психологическую коррекцию поведения сотрудника в моделированных ситуациях;
- коммуникативная функция позволяет взаимодействовать с людьми и налаживать эмоциональные контакты;
- релаксационная функция позволяет снимать возникшее эмоциональное напряжение;
- самореализационная функция позволяет реализовывать себя в различной практической деятельности;
- терапевтическая функция позволяет преодолеть возникающие трудности в трудовой деятельности;
- диагностическая функция позволяет выявить в себе определенные черты характера;

- коррекционная функция позволяет изменить или откорректировать собственное позитивное изменение и др.
- Из перечисленных выше функций игровых форм обучения персонала организации можно сделать вывод, что, такая форма обучения персонала позволяет сотрудникам организации:
 - саморазвиваться, получая удовольствие от самого процесса происходящего;
 - ориентироваться не на конечный результат, а на активное участие;
 - применять творческий и импровизационный подход к каждому сотруднику;
 - разряжать положительным эмоциональным настроением, формируя чувство коллективизма или соперничества и др.
- Вследствие этого игровая форма обучения персонала является одной из ключевых функций, реализующаяся в любой сфере деятельности в не зависимости от штата организации.

Литература:

1. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под редакцией П. И. Пидкасистого. — М: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
2. Слободской, А.Л. Обучение персонала организаций: учебное пособие/А.Л. Слободской. — СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2013. — 124 с.
3. Шмаков, С. А. Игры учащихся — феномен культуры. — М.: Новая школа, 1994. — 456 с.

Эмпирическое исследование алкоголизма у сотрудников Федерального казенного учреждения исправительной колонии № 7 (ФКУ ИК–7) УФСИН России по Владимирской области

Федоров Александр Федорович, кандидат психологических наук, доцент;
Афанасьев Максим Евгеньевич, студент
Ковровская государственная технологическая академия имени В. А. Дегтярева (Владимирская обл.)

На современном этапе развития уголовно-исполнительной системы, проблема профилактики пьянства и алкоголизма входит в число приоритетных направлений развития теории и практики психолого-социальной работы. Анализ специальной литературы показал, что проблемой профилактики пьянства и алкоголизма занимаются различные науки. Такое многоплановое изучение с одной стороны, имеет много плюсов в виде большого количества материала, с другой стороны, отсутствие органической связи между рассматриваемыми аспектами негативного явления, изолированность друг от друга полученных результатов, что в конечном итоге сказывается на практическую сторону решения этой проблемы. Необходимость теоретической разработки и практического решения вопросов профилактики пьянства и алкоголизма вызывается возросшими трудностями, а иногда и просто

растерянностью и неумением психологов и социальных работников, столкнувшихся с фактами употребления спиртного непосредственно на местах.

Анализ теории и практики психолого-социальной работы показывает, что современное морально-психологическое состояние сотрудников УИС характеризуется нарастающими негативными тенденциями, представляющей собой сложный комплекс социально-экономических, политических и духовных факторов общественного развития.

Анализ требований органов управления УИС, показатели СМИ позволили доказать, что одной из наиболее острых проблем, требующих незамедлительного и всестороннего решения является качественное улучшение психолого-социальной работы по профилактике пьянства и алкоголизма среди сотрудников.

В программе нашего исследования изложены основные задачи, методологические предпосылки анализа социально-психологических явлений в конкретном коллективе с указанием основных методик, приемов, процедур и логической последовательности проводимых операций.

Цель исследования — разработка практических материалов по предупреждению и преодолению пьянства и алкоголизма у сотрудников УИС.

Реализация поставленной цели предусматривает решение следующих задач:

1. Проанализировать и выделить основные направления и методы деятельности по выявлению аддиктивного поведения.
2. Провести сравнительный анализ полученных результатов.
3. Разработать организационные мероприятия, позволяющие осуществить социально-психологическое сопровождение аддиктов.

В ходе предварительного этапа нами были осуществлены следующие мероприятия и процедуры: разработана и составлена общая программа исследования. Определен конкретный объект изучения — сотрудники ФКУ ИК-7. Уточнены параметры конкретной выборки, обеспечивающие достоверность полученных результатов измерений. Объем конкретной выборки составил 35 человек — это сотрудники ФКУ ИК-7, мужчины в возрасте от 26 до 53 лет, имеющие стаж работы в данном учреждении от одного года до тридцати лет.

На этом этапе мы также определили сроки проведения исследования, то есть, установили конкретные временные рамки всех мероприятий и процедур. Наши исследования начались в марте 2014 года и были завершены к концу апреля 2014 года. Далее на предварительном этапе нами был определён набор (батарея) социально — психологических методик исследования, которые в целом соответствуют целям и задачам работы, обеспечивают получение достаточно полной и достоверной информации.

Основной этап исследования

Констатирующая часть

На этом этапе мы провели пробное (пилотажное) исследование сотрудников ФКУ ИК-7. Цель исследо-

вания — сбор первичных данных по выявлению сотрудников с явными признаками алкогольной аддикции.

Диагностика осуществлялась с применением следующих методик:

Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (Юсупов В.В.) (Приложение №1). Экспресс-опросник предназначен для выявления лиц, склонных к аддиктивному поведению, и прогнозирования развития аддиктивного поведения. Испытуемому предлагается 30 утверждений и дается инструкция: «Поставьте «галочку» напротив выбранного утверждения в случае Вашего согласия».

После выполнения теста подсчитывается общая сумма баллов.

— Опросник для выявления ранних признаков алкоголизма (К.К. Яхин, В.Д. Менделевич); Применяется с целью выявления признаков алкоголизма и бытовых форм пьянства (Приложение №2). Испытуемому предлагается 35 утверждений и следующая инструкция: испытуемый должен отметить знаком «+» те утверждения, с которыми согласен, знаком «-» те, с которыми не согласен. Выбранные ответы анализируют на основании диагностических таблиц, суммируя полученные баллы (коэффициенты) по всем вопросам

— Методика диагностики склонности к различным зависимостям (автор Лозовая Г. В) (Приложение №3). Тест на аддикцию (addictus с лат. «связанный долгами») определяет склонность человека к 13 видам зависимостей: алкогольная зависимость, интернет и компьютерная зависимость, любовная зависимость, наркотическая зависимость, игровая зависимость, никотиновая зависимость, пищевая зависимость, зависимость от межполовых отношений, трудовое, телевизионная зависимость, религиозная зависимость, зависимость от здорового образа жизни, лекарственная зависимость, общая склонность к зависимостям. Методика представляет собой анкету, содержащую 70 вопросов с вариантами ответов. Затем баллы суммируются по отдельным видам склонностей к зависимостям

Результаты исследования аддиктивного поведения у сотрудников УИС.

В ходе проведения диагностики, нами получены следующие результаты:

Результаты проведения теста-опросник «Аддиктивная склонность»:

риск зависимого поведения не выражен	умеренно выраженный риск зависимого поведения	выраженные признаки склонности к зависимому поведению
37%	43%	20%

Результаты проведения опросника для выявления ранних признаков алкоголизма:

уровень здоровья	уровень бытового пьянства	уровень алкоголизма
51%	37%	12%

Результаты диагностики склонности к различным зависимостям:

Отслеживаемые зависимости	низкая степень склонности	средняя степень склонности	высокая степень склонности
алкогольная	49%	34%	17%
общая склонность к зависимостям	17%	54%	29%

Сводные данные результатов диагностики:

показатели	высокий	средний	Низкий
	20%	43%	37%



Таким образом, после проведения констатирующего этапа исследования, можно сделать следующие выводы: из общего числа испытуемых (35 человек), 13 человек (37%) не имеют склонности к зависимому поведению в целом и к алкогольной зависимости в частности; у 15 человек (43%) показатели зависимости на среднем уровне; 7 человек (20%) имеют высокие показатели аддиктивного поведения и алкогольной зависимости.

Испытуемые с выявленным высоким уровнем (группа риска) нуждаются в специальных психокоррекционных

и психореабилитационных мероприятиях. С испытуемыми среднего уровня необходимо проводить информационно — воспитательную работу.

**Программа профилактики
Формирующий этап исследования**

Он проводился с целью формирования антиалкогольных установок, развития навыков релаксации, а также психологической коррекции отдельных личностных особенностей и форм поведения.

Профилактика пьянства и алкоголизма — направления:

Медико-санитарное и правовое просвещение	Разъяснительное	Диагностическо-коррекционное	Организационно-методическое
— изучение психологами и социальными работниками признаков пьянства и алкоголизма и форм их проявления у сотрудников; — организация просмотра и обсуждения телевизионных и других программ, антиалкогольной направленности;	— формирование адекватного отношения к явлению пьянства, воспитание антиалкогольной устойчивости; — изучение уровня информированности сотрудников в области проблем, связанных с пьянством;	— изучение мотивации аддиктивного поведения и факторов этому поведению способствующих; — выявление сотрудников, склонных к пьянству и алкоголизму, занесение их в «группу динамического наблюдения» (наблюдение, беседы, опросы,	— строгое и точное выполнение распорядка дня; — недопущение неустойчивых взаимоотношений в коллективе; — перекрытие возможных каналов доставки спиртных напитков;

<ul style="list-style-type: none"> — включение специальных занятий с целью выработки отрицательного отношения к пьянству и алкоголизму, которые должны проводить специалисты в области наркологии; — дать знания о губительных последствиях алкоголя, и в первую очередь сформировать здоровый морально-психологический климат. 	<ul style="list-style-type: none"> — выявление комплекса причин, условий и факторов, способствующих аддиктивному поведению; — развитие положительных качеств работника УИС при ускорении и устранении отрицательных качеств. 	<ul style="list-style-type: none"> тестирование, изучение документов, анализ результатов деятельности); — применение диагностических методов для выявления индивидуально-психологических особенностей личности сотрудника; — проведение мероприятий с целью выработки у сотрудников желания избавиться от алкогольной зависимости; — индивидуальная и групповая психотерапия. 	<ul style="list-style-type: none"> — строгое и точное выполнение распорядка дня; — недопущение неустойчивых взаимоотношений в коллективе; — перекрытие возможных каналов доставки спиртных напитков;
---	--	---	---

В ходе выполнения формирующего этапа эксперимента нами была частично использована Программа профилактики отклоняющегося поведения, принятая в Исправительной Колонии №7.

Программа включает в себя меры психопрофилактического характера (индивидуальное консультирование и коррекция; психотренировки и социально-психологические тренинги; лекции-беседы с личным составом; психологическая поддержка семей сотрудников; стимулирование личностного роста сотрудников; обучение приемам и методам психической саморегуляции).

Особое значение отводится психокоррекционному направлению, которое может включать в себя:

- психологическое консультирование сотрудников, нуждающихся в коррекции состояний и поведения;
- дебрифинг с сотрудниками, пребывавшими в экстремальных ситуациях;
- использование тренинговых и игровых психотехнологий;
- активный отдых с частичным или полным изменением социального окружения, санаторно-курортное оздоровление;
- экстренная психологическая помощь сотрудникам в экстремальных ситуациях;
- рекомендация к применению восстановительно-стимулирующих препаратов в сочетании с оздоровительными процедурами;
- регулярная психологическая работа с семьями сотрудников, купирование внеслужебных конфликтов.

Немаловажным психопрофилактическим мероприятием является проведение психологических тренингов, на которых сотрудники УИС осваивают упражнения ауто-тренинга — основного метода психической саморегуляции. Эти упражнения помогают сотрудникам осуществлять регуляцию своего состояния, что особенно важно при выполнении служебных обязанностей в сложных и экстремальных ситуациях профессиональной деятельности. Например, постоянные перегрузки в процессе выполнения функциональных обязанностей способны вызывать состояние физического и психического утомления. Постоянное и длительное переживание этого состояния

способствует появлению у сотрудников таких личностных характеристик, как агрессивность, повышенная личностная тревожность и др. Владение техникой саморегуляции препятствует возникновению переутомления.

Ауто-тренинг и упражнения по релаксации являются очень эффективными методами профилактики. В частности, представляется действенным использование методики «Прогрессивная мышечная релаксация Э. Джекобсона» (системы специальных упражнений по произвольному последовательному расслаблению всех мышц тела), в результате применения которой осуществляется снятие физического и психологического напряжения, достигается состояние покоя и отдыха (нервно-психической релаксации), восстанавливается энергетический потенциал личности.

Помимо техники релаксации и упражнений ауто-тренинга эффективным является проведение социально-психологических тренингов. Под социально-психологическим тренингом в самом широком смысле понимается практика психологического воздействия, основанная на методах групповой работы.

Эффективность данного направления объясняется тем, что в ходе этого тренинга происходит овладение сотрудниками определенными социально-психологическими знаниями и коррекция поведения личности, развиваются способность к рефлексии (например, к анализу ситуации и собственного поведения) и гибкому реагированию, умение быстро перестраиваться в различных условиях.

В процессе тренинга возможно изменение стереотипов, имеющихся у участников, и оказание им существенной помощи в решении личностных проблем. Здесь осуществляется развитие навыков поведения, способствующих расширению сферы социальных контактов сотрудников УИС и оптимизации межличностного взаимодействия, а также повышающих адаптационные возможности личности. Участие в таких тренингах также помогает разрешать проблемные, в том числе профессиональные ситуации, что, в свою очередь, предотвращает возникновение межличностных конфликтов на службе и связанных с ними отрицательных эмоций, состояний внутреннего напряжения и психологического дискомфорта.

Среди мероприятий, направленных на психологическую профилактику профессиональной деформации сотрудников УИС, одним из наиболее оптимальных является социально-психологический тренинг методом деловой игры. Его особенностью является воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Такое воссоздание достигается благодаря игровому имитационному моделированию и решению профессионально-ориентированных ситуаций при целесообразном сочетании индивидуальной и групповой игровой деятельности участников тренинга.

Для проведения работы с группой риска нами были использованы следующие психокоррекционные процедуры и мероприятия Программы:

- социально-психологического тренинга (приложение №4);

- тренинга формирования навыков релаксации как альтернативы снятия стресса алкоголем — прогрессивная мышечная релаксация Э. Джекобсона (приложение №5)

Информационно-воспитательная работа со второй подгруппой проводится с целью формирования антиалкогольных норм и установок, а также убеждений и установок на здоровый образ жизни. Она включила в себя:

- психологическое просвещение личного состава о здоровом образе жизни и вреде алкоголя,

- групповые и индивидуальные беседы по антиалкогольной тематике;

- показ целевых видеоматериалов для формирования ориентационной основы социального поведения сотрудников (Приложение №6).

В ходе работы нами были выявлены следующие недостатки в организации воспитательной работы по предупреждению пьянства и алкоголизма:

- имеются серьезные недостатки, выражающиеся в слабом контроле за личным составом, низкой требовательностью к должностным лицам, которые не принима-

ет меры по пресечению употребления сотрудниками спиртных напитков на службе;

- отдельные начальники и командиры не проявляют должной настойчивости в работе по предупреждению пьянства и алкоголизма среди личного состава, не привлекают сотрудников, появившихся в нетрезвом виде на службе или в общественных местах, к дисциплинарной и общественной ответственности;

- некоторые командиры не принимают решения о рассмотрении и обсуждении поступков сотрудников, совершенных в состоянии алкогольного опьянения и порочащих «честь мундира», на собраниях соответствующих коллективов;

- в коллективе не формируется обстановка общественного осуждения и нетерпимости к сотрудникам, постоянно и неумеренно потребляющим спиртные напитки;

- психологи, социальные работники своевременно не выявляют сотрудников с признаками алкогольной аддикции, и не проводят с ними психокоррекционные и другие профилактические мероприятия;

- слабая организация культурно-досуговой и спортивно-массовой работы с сотрудниками.

Контрольный этап исследования

Он проводился нами для определения эффективности коррекционной работы на втором этапе. Методики исследования взяты те же, что и на первом этапе эксперимента, а именно:

- Тест-опросник «Аддиктивная склонность» (Юсупов В. В.)

- Опросник для выявления ранних признаков алкоголизма (К. К. Яхин, В. Д. Менделевич);

- Методика диагностики склонности к различным зависимостям (автор Лозовая Г. В.).

Результаты диагностики следующие:

Результаты проведения теста-опросник «Аддиктивная склонность»:

Риск зависимого поведения не выражен	Умеренно выраженный риск зависимого поведения	Выраженные признаки склонности к зависимому поведению
60%	29%	11%

Результаты проведения опросника для выявления ранних признаков алкоголизма:

уровень здоровья	уровень бытового пьянства	уровень алкоголизма
71%	23%	6%

Результаты диагностики склонности к различным зависимостям:

Отслеживаемые зависимости	низкая степень склонности	средняя степень склонности	высокая степень склонности
Алкогольная	74%	20%	6%
общая склонность к зависимостям	40%	40%	20%

(43%) — на 1 этапе до 10 чел. (29%) — на 3 этапе). Полученные результаты говорят об эффективности проведенной работы по профилактике алкогольной зависимости и косвенно свидетельствуют о формировании антиалкогольных установок у участников экспериментальной группы.

Вместе с тем, после проведения коррекционных мероприятий остались сотрудники, имеющие высокий показатель алкогольной зависимости (3 чел. (8%) — этим сотрудникам необходимо пройти углубленную диагностику и при необходимости обратиться за специализированной помощью к наркологу.

Литература:

1. З. Андерсон С. К. Потребление алкоголя и алкоголизм. Энциклопедия СР. В 3 т. М.; 1994.
2. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности [Текст]/С. П. Безносков. — СПб.: Речь, 2004.
3. Буданов, А. В. Обучение сотрудников тактике и методам обеспечения личной безопасности. М., 1997;
4. Буданов, А. В. Профилактика профессиональной деформации работников ИТУ как фактор, способствующий соблюдению и укреплению законности в деятельности исправительно-трудовых учреждений // Проблемы совершенствования деятельности психологической службы в ИТУ: Сборник статей/Под ред. А. В. Пилещко. До-модедово, 1996.
5. Дебольский, М. Г. Программа социально-психологического тренинга и подготовка сотрудников ИТУ к профессиональному общению с осужденными. М., 1994; Энциклопедия юридической психологии/Под общей ред. А. М. Столяренко. М., 2003.

Доверие как фактор профессиональной компетентности педагога

Хохлова Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент

Сыктывкарский лесной институт (филиал) Санкт-Петербургского государственного лесотехнического университета имени С. М. Кирова

Статья затрагивает проблему доверия в системе психолого-педагогических отношений. Дается теоретический анализ вопроса. Приводятся данные исследования.

Проблема профессиональной компетентности педагога — одна из главных проблем, с которой сталкивается любой молодой человек на пути приобщения себя к профессии. Еще многое неизвестно, недостаточно уверенности в себе и опыта в решении поставленных задач. Самому студенту не справиться без помощи взрослого наставника — педагога.

В настоящее время образовательный процесс в большей степени напоминает классическую педагогическую модель: идет насаждение стандартных отношений, возражение против оригинальности и творчества со стороны студентов, преподавание ведется методом научения, обеспечивая репродуктивное (копирующее) обучение, исключаются всякие демократические формы и методы получения знаний. Вся оценка профессиональной деятельности преподавателя сводится к стажу его работы и диплому [1]. На наш взгляд, эта серьезная проблема на пути профессионального развития личности и повышения качества образования в целом.

Сегодня идет кардинальная перестройка отечественного высшего образования, где особое внимание уделяется психологической грамотности и профессиональной зрелости педагога. В новой педагогической формуле подготовки специалиста есть место не только альтернативным подходам к преподаванию, но и особое значение

отводится качеству взаимоотношений: «меняются местами учителя и ученики, преподаватели и студенты. Студент самостоятельно отбирает и оценивает информационные материалы, излагает собственные суждения, делает выводы. Учебный процесс строится так, чтобы не препятствовать разворачиванию образовательных свобод, а, наоборот, инициировать подлинно гуманное и творческое отношение к нему студентов» [1, с. 16]. На смену выскомерия и власти педагога приходит позиция партнерства и сотрудничества.

В современной психологической науке имеется достаточно исследований, касающихся профессиональной компетенции педагога. Труд педагога является специфической областью профессиональной деятельности, так как предмет его деятельности — развитие другого человека (А. А. Дергач, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.) [2, с. 6]. Наряду с этим, в психологической литературе еще недостаточно исследований, связанных с выявлением факторов и механизмов, лежащих в основе эффективности профессиональной деятельности педагога. Мы полагаем, что одним из ведущих факторов профессиональной компетенции является доверие студента к личности преподавателя.

Известно, что любая человеческая деятельность построена на доверии. «Доверие — это сила, которая спо-

собна привести к перевороту во всей деятельности, во всех взаимоотношениях людей, в их вере, образовании, целях, которые они перед собой ставят, в их образе жизни и знакомствах, их отношении к собственности, в философских воззрениях» [3, с. 37]. Однако в повседневной жизни доверие становится дефицитом. Сегодня каждый рассчитывает только на себя. В отношениях между людьми отсутствует сплоченность, открытость, честность, справедливость и порядочность.

Изучение доверия связано с именами таких известных зарубежных и отечественных авторов как К. Хорни, Э. Фромм, К. Роджерс, Э. Эриксон, А. Маслоу, В. Франкл, Дж. Роттер, С. Московичи, И.С. Кон, В.П. Зинченко, Т.П. Скрипкина, А.Л. Журавлев, П.Н. Шихирев, В.С. Сафонов и др. В этих исследованиях доверие рассматривается как направленность, внутреннее организмическое чувство, состояние, ценность, отношение к миру, альтернатива сомнению (скептицизму), элемент общения и коммуникации; как вид общения, социально-организационное поведение, профессионально компетентное поведение.

Особо следует обратить внимание на степень доверия в системе «учитель-ученик». Наличие доверия, а особенно взаимодоверия является необходимым атрибутом учебно-воспитательного процесса. Такое доверие способствует успеху достижения, позволяет быть уверенным в себе и творчески себя реализовывать; эта главная ценность, которая должна сложиться в отношениях между учителем и учеником [4].

С позиции доверия студенты получают возможность открыто выражать свои мысли и чувства, психологически изучать себя и других, понимать и принимать людей такими, какие они есть. Обучаются брать на себя ответственность за то, что происходит с ними и вокруг них, вступать с окружающими людьми в открытые и доверительные отношения [5, с. 172].

В условиях учебного заведения мы должны говорить о доверии в отношениях, которое необходимо создавать и поддерживать, изучать во взаимосвязи с профессионально компетентным поведением, что является основой отношений в системе «студент-преподаватель».

В своей работе мы рассматриваем два основных понятия «компетентность» и «доверие». Компетентность это понятие разноплановое. С позиции социально-психологического взаимодействия, компетентность означает способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений [6]. Такое понимание компетенции на наш взгляд очень важно, так как речь идет о доверии — важном составляющем конструктивности общения.

Затрагивая педагогическую деятельность, компетентность — это владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания [7, с. 62].

Чтобы достичь уровня своей компетентности педагогу необходимо получить доверие своих учеников.

Доверие — необходимое условие нормальной социальной коммуникации, обеспечивающее согласие, диалог, понимание, сотрудничество. Где основными составляющими доверия по В.Ю. Столяр являются надежность, достоверность, честность и добросовестность [8].

Доверие между учителем и учеником является важным элементом в структуре коммуникативной компетентности педагога [2]. Именно поэтому заявленная проблема является актуальной в вопросах профессионального становления и развития успешной личности студента.

Цель исследования — определить степень доверия студента к преподавателю. Для этого нами была разработана и проведена анкета, которая включала 25 вопросов. Всего в исследовании приняло участие 107 студентов Сыктывкарского лесного института.

Анализируя результаты исследования, следует остановиться на тех вопросах, которые, на наш взгляд, наиболее важны в изучении доверия в системе «студент-преподаватель»:

1. *Вы обращались в трудные для Вас времена за помощью к преподавателю?* Большинство респондентов (65%) обращались за помощью к своим наставникам, а, следовательно, доверяют им. Однако не стоит забывать, что треть студентов еще не готова обращаться за такой помощью к преподавателю. Причина тому страх, тревога, отсутствие уверенности в понимании и поддержке со стороны педагога.

2. *Что Вы делаете, если преподаватель в течение 15 минут не пришёл на занятие?* В этом вопросе мнения студентов резко разделились: 40% стремятся действовать строго по регламенту (ждут 15 минут), что указывает на менее ответственное отношение к учёбе. 41% респондентов старается выяснить причину отсутствия преподавателя на уроке. Следовательно, можно предположить, что такие студенты более ответственны в учёбе, у них имеется тесная связь с преподавателем, возможны доверительные и дружеские взаимоотношения.

3. *Кроме преподавания, чем еще должен заниматься педагог?* На наш взгляд полученные результаты интересны для анализа: 42% респондентов желают от преподавателя помощи в научной деятельности, 16% считают, что достаточно только консультаций, 31% хотят посещать после учёбы кружки и брать дополнительные занятия и 11% считают, что преподаватель должен только преподавать. Это позволяет нам сделать вывод, что сегодня только обучение не устраивает студентов, они хотят познавать профессию через занятия научной и творческой деятельностью.

4. *Какие, по Вашему мнению, должны быть отношения между студентом и преподавателем в вузе?* Этот вопрос очень важен для нас, так как напрямую выявляет, какие отношения должны быть между студентом и преподавателем. Так, 63% респондентов желают иметь менее формальные и более доверительные от-

ношения с преподавателями, 33% — только деловые отношения (всё строго по регламенту), степень доверия к преподавателю невысокая. «Развитие чувства доверия у ученика к учителю зависит от качества получаемой заботы, об удовлетворении индивидуальных потребностей и возможностей. Чувство доверия зависит, не от словесных уверований, оно связано со способностью педагога транслировать ребенку свое чувство узнаваемости его переживаний, смятение души, проблем, стоящих перед ним, мотивов поведения. На основе доверия выстраивается поле — пространство взаимодействия, общения, в котором ученик находит для себя объект, на который направлены его переживания и каждый в этом деле выступает как партнер по жизненной ситуации» [9, с. 128].

5. *В какой форме Вы отстаиваете свою точку зрения перед преподавателем?* Так, 84% респондентов предпочитают вести диалог с преподавателем, 12% настойчиво объясняются и 2% сразу вступают в конфликт. Следует отметить, что большинство студентов вуза предпочитают такую форму общения как конструктивный диалог.

6. *Как часто в институте Вы сталкивались с преподавателем, который некомпетентен?* Около 52% студентов встречали в институте только компетентных преподавателей, а некомпетентных встречали — кто чаще, а кто реже. Настораживает то, что некомпетентные педагоги все еще присутствуют в жизни студентов.

7. *Стоит ли доверять преподавателю на все 100%?* Мнения студентов разделилось: треть считает,

что стоит доверять преподавателю, треть предпочитает доверять друзьям и родителям, а треть — не доверяет ни преподавателям, ни друзьям, ни родителям. Можно предположить, что это позиция подозрительности и даже враждебности по отношению к людям, к миру в целом.

8. *Что ценит студент в преподавателе больше всего?* Студент ценит больше всего открытость, юмор и уверенность в себе. Также ценит знание предмета в равной степени, как и умение его преподавать, а также понимание личности студента, сговорчивость, больше чем внешний вид и дисциплину.

Таким образом, полученные результаты указывают на то, что сегодня отношения между студентом и преподавателем должны быть партнерские, дружеские; большинство студентов доверяют преподавателю и больше всего ценят открытость в общении и уверенность в себе. Кроме того, студенты указывают на компетентность как важную составляющую доверительных отношений в системе «студент-преподаватель». Однако некомпетентность преподавателя также имеет место быть. Чтобы повысить степень доверия и компетентности студентами были предложены рекомендации для преподавателей и сотрудников института: вести себя со студентами более открыто и уверенно; принимать их такими, какие они есть; видеть в них личность; вовлекать студентов в научное творчество; стремиться понять и принять их мотивы, цели и установки деятельности; уметь говорить со студентами и прислушиваться к их мнению.

Литература:

1. Петривняя, И. В. Образование. Психология. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / И. В. Петривняя. — Нижний Новгород: НКИ, 1998. — 92 с.
2. Тутова, Е. А. Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя [Текст] / диссертация... канд. псих. наук: 19.00.07 / Тутова Екатерина Александровна. — Ростов-на-Дону, 2008. — 220 с.
3. Эмерсон, Р. У. Доверие к себе [Текст] / Р. У. Эмерсон. — СПб.: ВАХТА МИРА, 1992. — 96 с.
4. Дорофеев, В. А. Доверие в системе «учитель-ученик» при разных стилях педагогического руководства [Текст]: диссертация ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дорофеев Вадим Алексеевич. — Ростов-на-Дону, 1999. — 140 с.
5. Немов, Р. С. Психология [Текст]: словарь-справочник. В 2 ч. Ч. 1. / Р. С. Немов. — Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. — 304 с.
6. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. — Минск: Харвест, 1997. — 800 с.
7. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва: Академия, 2005. — 176 с.
8. Столяр, В. Ю. Доверие как феномен социально-экономической реальности [Текст]: диссертация ... канд. фил. наук: 09.00.11 / Столяр Вероника Юрьевна. — Тверь, 2008. — 139 с.
9. Еремина, Р. А. Функции и основные направления деятельности классного руководителя [Текст]: учеб. пособие / Р. А. Еремина. — Москва: ВЛАДОС, 2008. — 183 с.

ФИЛОЛОГИЯ

Особенности перевода образных средств в англоязычном научном стиле

Аношкова Татьяна Анатольевна, преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

Практически любой текст включает те или иные тропы, фигуры речи или другие образные средства, которые составляют особую функцию языковых единиц — стилистическую. Перевод разного рода стилистических функций с языка на язык требует особых трансформаций, помогающих сохранить или модифицировать исходную эмоционально-эстетическую информацию. Важность изучения перевода стилистических приемов обусловлена необходимостью адекватной передачи образной информации текста научного стиля, воспроизведения стилистического эффекта оригинала при переводе.

Следует отметить, что исследованием особенностей перевода средств образности занимались как отечественные, так и зарубежные языковеды, а именно В. Арнольд, Г. Дядюра, В. Карабан, Р. Гаскел, Дж. Лакофф, М. Блэк, Н. Гудмен и др.

Цель статьи заключается в освещении приемов перевода англоязычных образных конструкций в современных научных текстах.

Для достижения этой цели необходимо выполнить следующие задачи: исследовать существующие в языке стилистические средства выражения образности в научном стиле; определить стилистические особенности перевода образных компонентов различных типов в современных научных текстах; исследовать прагматический аспект перевода англоязычных научных текстов.

Вопрос перевода средств образности в англоязычных научных текстах, которые, на первый взгляд, лишены эмоционально-оценочной окраски требует более глубокого анализа. К средствам выражения экспрессии относятся: эпитет, метафора, метонимия, сравнение, фразеологизм и т.п. Они служат средством для придания большей выразительности исходного текста, выражение оценочного суждения автора в процессе перевода. Автор научного текста обязательно пользуется оценочными понятиями для того, чтобы передать необходимую информацию. С этой целью сам предмет описания подлежит эмоционально-экспрессивной оценке. Оценка может быть выражена прямо или косвенно. Прямая оценка выражается в основном благодаря эпитетам.

Таким образом, эпитет является одним из средств создания образности в научном тексте. Он позволяет описать предмет или явление, дав ему яркую эмоциональную оценку. Образность эпитета зависит, главным образом, от его языкового окружения. Именно поэтому, выступая в составе терминологических сочетаний в научном тексте, эпитет, как правило, приобретает нейтральную языковую окраску [3, с. 138].

Эпитеты можно переводить несколькими приемами, в частности дословным переводом. В таком случае подбирается эквивалент в языке перевода, если такой существует, или переводится сам образ. Например: «The results of Prof. Gregory's happy experiments». — «Результаты успешных исследований профессора Грегори» [7, с. 90].

Если дословный перевод невозможен, то подбирается соответствие, или конструируется новая единица, характерная для языка перевода. Например: «A number of the menu entries have a hot key associated with them» — «За большинство входов в меню отвечают «быстрые» клавиши» [8].

При отсутствии аналога образная конструкция передается другими средствами, использование которых зависит от переводчика. В научных текстах переводчик нередко решает применить опущение, если англоязычное стилистическое средство выходит за пределы норм научного стиля. Это можно наблюдать в таких примерах: «The spectral lines provide one dramatic example of the discreteness in nature». — «Спектральные линии являются примером дискретности в природе» [5, с. 87].

Учитывая вышесказанное можно сделать вывод, что эпитет в научном тексте позволяет дать эмоционально-оценочную характеристику предмета через индивидуально-эмоциональное восприятие читателем описанного явления.

Основой такого стилистического средства как метонимия могут служить пространственные, понятийные, синтагматические и логические отношения между различными категориями, которые принадлежат действительности, и их отражение в сознании. Существует три наи-

более распространенных способа перевода метонимии [5, с. 259]. Полный перевод метонимической исходной единицы применяется в случае полного совпадения языковых и культурных традиций выражения индивидуальных свойств в английском и украинском языках, как показано в следующем примере: «A large part of industrial America is rushing to get on the nuclear bandwagon». — «Большая часть промышленной Америки спешит, чтобы присоединиться к лидерам ядерного противостояния» [7, с. 85].

Если полный перевод невозможен, то подбирается аналог или конструируется новая единица, характерная для языка перевода. Например: «Buick has stolen a march on the rest of the industry with a cast-iron V-6 engine». — «Автокомпания «Бьюик» обошла остальные промышленности с чугунным V-6 двигателем» [7, с. 85].

Полное преобразование исходной метонимии, то есть восстановление прямого именованного, применяется в условиях значительного расхождения культурных традиций, когда исходное метонимическое слово не существует в языке перевода: «The DMA controller has automatic priority logic built into its design». — «В контроллер прямого доступа к памяти встроенный логический блок автоматического управления приоритетами» [7, с. 105].

Метафора в английских научных текстах, хоть и повторяется в научном контексте, тем не менее, является средством индивидуально-авторской оценки. И главной задачей переводчика является распознавание смысла, который автор вложил в метафору, особенно если это языковая метафора. В таких случаях при дословном переводе невозможно обеспечить основное условие перевода — сохранение формально-логического стиля. Для того, чтобы перевод четко соответствовал нормам русского научного текста, переводчику необходимо определенным образом адаптировать оригинал с помощью лексико-стилистических трансформаций, основной из которых является нейтрализация эмоционально окрашенных элементов.

В научно-технических текстах среди общепринятых слов и терминов употребляются как языковые («стертые»), так и речевые (индивидуально-авторские) метафоры. Переводные соответствия первых, как правило, зафиксированы в переводческих словарях, и языковые метафоры переводятся, как и другие слова, путем выбора словарного соответствия [1, с. 75].

Итак, по мнению лингвиста С. Коломиец, метафорические термины — это термины, которые образовались путем метафорического переноса, то есть перенос названия с одного предмета на другой на основе сходства. Они представляют для переводчика определенную сложность, поскольку в языке перевода они часто не имеют устоявшихся лексических эквивалентов, выступая фактически семантическим новообразованием [8].

Лингвист В. Карабан выделяет три основных приема передачи метафорических терминов [6, с. 203]:

1) метафорическим словом, имеет такой же или очень похожий характер образности (infrared mouse — инфра-

красная мышь, directory tree — дерево каталогов, axon hillock — аксонный бугорок);

2) метафорическим словом, которое имеет другой характер образности (daisy wheel — «ромашка» (принтера), tray — карман (в системах обработки текста));

3) неметафорическим словом, передает только денотативное содержание английского метафорического слова, а не образность (Christmas tree — фонтанная арматура, frogs — крестовины стрелочных переводов, squirrel cage washer — роторно-элеваторная мойка машин, donkey — вспомогательный механизм, guillotine (полигр.) — бумагорезальная машина, monkey-wrench — разводной гаечный ключ, coffin — контейнер для транспортировки радиоактивных веществ) [8].

Итак, при переводе с сохранением образности происходит поиск эквивалентного соответствия (net — сеть, wing — крыло, neck — шейка), калькирование (antivirus program — антивирусная программа, threshold voltage — пороговое напряжение, digital piracy — цифровое пиратство), — эти два способа перевода полностью воспроизводят метафору, — а также параллельная номинация метафорической основы (Internet ghetto — интернет-гетто (состояние людей, лишенных возможности пользоваться компьютерной техникой, интернетом), acoustic terrorism — акустический терроризм (использование громких аудио и стереосистем)) и трансформационный перевод, а именно: добавление или опущение (hedgehog — трансформатор-еж, card reader — устройство чтения карты), структурное преобразование (memory card — карта памяти, accumulating pocket — карман-накопитель).

Таким образом, метафора представляет значительные трудности при ее переводе на русский язык, поскольку в английском тексте использования стилистически маркированных лексических средств является более характерным, чем в русском. Для того, чтобы перевод четко соответствовал нормам русского научного текста, переводчику необходимо определенным образом адаптировать оригинал с помощью лексико-стилистических трансформаций.

Значительную проблему могут представлять также фразеологические элементы, которые недостаточно распространены в научно-технической литературе, однако создают определенные трудности для перевода, прежде всего из-за того, что переводчик может принять фразеологизм как обычное неидиоматическое сочетание слов, или же неправильно истолковать его значение [6, с. 48].

Образные фразеологизмы, употребляемые в англоязычной научно-технической литературе, переводятся такими приемами:

— полным эквивалентом с идентичной или подобной структурой, лексическим составом, стилистическими характеристиками, значением и образностью: to read between the lines — читать между строк; to clip someone's wings — подрезать кому-то крылья. Такой способ перевода является наиболее адекватным, однако далеко

не всегда в соответствующих английских и украинских фразеологизмах совпадает образность [2, с. 19];

— относительным эквивалентом, что очень похоже на английский фразеологизм по значению и стилистическим характеристикам, но отличный по образу, который используется, лексическому составу и грамматическим признакам: *to play into somebody's hands* — играть кому-то на руку; *to kill two birds with one stone* — убивать сразу двух зайцев:

— вариантным соответствием, когда из нескольких синонимических фразеологических единиц выбирается одна — та, что наиболее адекватна в определенном случае: *to hold one's ground* — не сдавать своих позиций (прочно удерживать позиции, не уступать ни на йоту);

— калькой, когда английский фразеологизм переводится пословно: *to acquire currency* — получать распространение; *instrument of peace* — инструмент мира; *trial balloon* — испытательный шар; *to have the last word* — иметь последнее слово [2, с. 19]. Следует заметить, что калькирование фразеологизмов возможно только тогда, когда содержание переведенного фразеологизма будет понятно читателю.

— описательно, когда передается значение английского фразеологизма без сохранения образности: *plain as a pikestaff* — абсолютно понятный; *to bear in mind* — помнить; *acid test* — точное испытание; *all in all* — принимая все во внимание; *as matters stand* — при существующем положении вещей. Этот прием применяется только в тех случаях, когда не срабатывают другие способы [2, с. 19].

Широко используется в научно-технических текстах словосочетание «in terms of», которое переводится такими клишированными фразами, как «с точки зрения», «в плане», «в виде». Типичными для научно-технических текстов также такие устойчивые словосочетания: *in question* — определенный, о котором идет речь; *at issue* — спорный; *to be true* — быть правильным, подтверждаться в случае; *with respect to* — относительно [2, с. 19].

Литература:

1. Алексеева, Л. М. Термин и метафора: семантическое обоснование метафоризации/Л. М. Алексеева. — Пермь: Изд-во ПГУ, 1998. — 250 с.
2. Валуйська, А. В. Розмовні елементи в англійських науково-технічних текстах та особливості їх перекладу засобами української мови/А. В. Валуйська, З. М. Корнева. — Гуманітарний вісник: Іноземна філологія Ч. 12, Т. 2. Проблеми сучасної лінгвістики/Черкаський держ. технол. ун-т. — Черкаси: Видавництво ЧДТУ, 2008. — с. 18–21.
3. Гальперин, И. Р. Очерки по стилистике английского языка/И. Р. Гальперин. — М.: ИЛИЯ, 1958. — 460 с.
4. Дядюра, Г. М. Функціональні параметри образності в науковому стилі (на матеріалі текстів природничих та технічних наук): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.01/Г. М. Дядюра. — К., 2001. — 22 с.
5. Казакова, Т. А. Практические основы перевода: English — Russian/Т. А. Казакова — СПб.: Союз; Перспектива, 2008. — 319 с.
6. Карабан, В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової та технічної літератури на українську мову. Част. 2 (Термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі)/В. І. Карабан. — Вінниця: Нова книга, 2001. — 324 с.
7. Паршин, А. А. Теория и практика перевода/А. А. Паршин. — М.: Русский язык., 2000. — 161 с.

Фразеологические единицы занимают значительное место в лексике современного английского языка и чрезвычайно применяемые ввиду своего большого разнообразия, идеоматичности значение и неоднородность функционирования. Для правильного перевода фразеологических единиц необходимо точно идентифицировать фразеологическую единицу и подобрать ее образное или необразное соответствие в языке перевода.

При переводе необходимо также учитывать прагматический компонент, который является важной частью исследования каждого научного текста. Языковед Г. Дядюра отмечает, что каждый текст содержит определенное сообщение, которое может передавать информацию от источника к рецептору. Такая информация, в свою очередь, способна создавать необходимый коммуникативный эффект, то есть реализовать прагматический потенциал текста [4, с. 12].

Учитывая вышесказанное, можно констатировать, что перевод образных элементов в научных текстах относится к сфере узкоспециальных переводческих вопросов. В результате анализа стилистических приемов перевода средств образности в англоязычном научном тексте установлено, что не существует единого универсального способа воспроизведения стилистически маркированных единиц при переводе, однако возможно нахождение общих закономерностей, которые можно реализовывать на практике для преодоления трудностей при переводе. Переводчик может сохранять или не сохранять образность при переводе, используя дословный перевод, ища соответствия в языке перевода, создавая новые образные элементы, применяя описательный перевод или используя другие средства для передачи образной конструкции.

На основе обобщенного теоретического материала подтверждено, что образные средства широко применяются в англоязычном научном тексте. Учитывая, что мировая наука с каждым днем все больше развивается, то дальнейшее изучение особенностей перевода образных средств в англоязычных текстах научного стиля, является необходимым условием в работе переводчиков.

8. Коломієць, С.С. Переклад метафоричних термінів у науково-технічному дискурсі [Электронный ресурс]/С.С. Коломієць, Г.В. Шрам. — НТУУ «КПІ», 2011. — Режим доступа: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/natural/nvnu/filolog_mov/2010_9/R4/Kolomiets.pdf

Глагол «говорить» с разными аффиксами и их значения в персидском языке

Ахмади Мирейла, кандидат филологических наук, доцент;
Голькар Абтин, кандидат филологических наук, преподаватель;
Сади Фарнуш, магистр
Университет «Тарбият Модарес» (г. Тегеран, Иран)

Глагол в персидском и русском языках считается одним из важных частей речи, показывающей действие или состояние. В русском языке с присоединением аффиксов к глаголам образуются новые глаголы совершенного или несовершенного вида и эти глаголы получают новые добавочные значения.

Этот аспект рассматривается по отдельной дисциплине, называемой словообразованием. Словообразование изучает способы образования новых слов, их структуры и средства, используемые при их создании.

Словообразование также функционирует в области видовых пар глаголов. Видовые пары глаголов по их структуре разделяются на две группы: 1) словообразовательные пары 2) супплетивные пары.

Л.А. Новиков в книге «Современный русский язык» объясняет супплетивные видовые пары таким образом: «К ним относятся несколько видовых пар, состоящих из глаголов с различными корнями и основами, не отражающими регулярных чередований: брать — взять, класть — положить, говорить — сказать» [2. с. 486].

Глагол «говорить» занимает третье место по частотности употребления в словаре частотности. Это показывает, что глагол «говорить» в русском языке является одним из наиболее употребительных глаголов. Поэтому мы будем рассматривать все производные глаголы, образующиеся от этого глагола с разными аффиксами, и определение подходящих эквивалентов в персидском языке для того, чтобы оказать помощь персоязычным студентам более правильно воспринимать смысловую разницу этих глаголов.

Как в русском, так и в персидском языке, глагол играет важную роль в предложении и имеет разные категории и классификации. С точки зрения словообразования, иногда некоторые глагольные приставки присоединяются к глаголам и изменяют их значения. Иранскими лингвистиками было определено, что в персидском языке не существует постфикс и больше используются приставки и суффиксы. Глагольные приставки в персидском языке в отличие от русских глагольных приставок не являются не только предлогом, но и бывают частицы, играющие роль наречия.

Русские глаголы с разными аффиксами (суффикс, префикс, постфикс) получают новые значения и выражаются

в персидском языке с разными средствами как сложный глагол, например: дополнение + глагол или наречие + глагол и др. Наговорить (сов. в.) — наговаривать (нес. в.) : زیاد + گفتن :

Некоторые глаголы, производные от глагола «говорить», переводятся так же как производящий глагол, т.е. в персидском языке разные значения выражаются одинаково.

Говорить (нес. в.) — сказать (сов. в.), Выговорить (сов. в.) — выговаривать (нес. в.), изговорить, проговорить (сов. в.) — проговаривать (нес. в.), разговорить (сов. в.) — разговоривать (нес. в.) : گفتن، صحبت کردن :

Некоторые глаголы употребляются во фразеологическом словосочетании и имеют переносное значение, как: заговорить зубы кому-либо (سركسی را شیره مالیدن)

При образовании глаголов, производных от глагола «говорить» с разными аффиксами, их вид меняются и образуются новые видовые пары. Например: говорить (нес. в.) — до + говорить (нес.в.) = договорить (сов. в.) — договорить (сов. в.) + -ива- = договаривать (нес. в.) — договорить (сов. в.) — договаривать (нес.в.). Но в некоторых случаях, они имеют только одну форму вида совершенного или несовершенного.

К глаголу «говорить» присоединяются аффиксы и образуются новые видовые пары, и получают новые значения. Эти значения выражаются разными средствами в персидском языке. Все глаголы в нашей статье собраны из словообразовательного словаря русского языка. Глагол «говорить» с разными аффиксами рассматривается в разных словарях как: Ожегов, Даль, Восканян, Овчинникова, Ушаков и словарь русского языка в 4-х томах Ефремова. Форма несовершенного вида глагола «говорить» образуется с помощью постфикса -ива- от формой совершенного вида глагола.

Взговорить (сов. в.) — взговаривать (нес. в.)

مقصر دانستن، تهمت زدن، فاش کردن... را افشاء کردن

Эта видовая пара выражается в персидском языке сложным глаголом: дополнение + глагол и имеет переносное значение или самостоятельное значение от глагола «говорить»

Возговорить (сов. в.)

شروع به صحبت کردن، سخن را آغاز کردن

Этот глагол имеет только одну форму совершенного вида, и в персидском языке выражается сложным глаголом: прямое дополнение + вспомогательный глагол (سخن را آغاز کردن), наречие + дополнение + глагол (شروع به صحبت کردن)

Выговорить (сов. в.) — выговаривать (нес. в.)

تلفظ کردن, ادا کردن, بیان کردن, گفتن, شرط گذاشتن, توافق کردن, با قرارداد موافقت کردن, سرزنش کردن, توبیخ کردن, ملامت کردن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным или простым глаголом: дополнение + вспомогательный глагол

تلفظ کردن, ادا کردن, بیان کردن, شرط گذاشتن, توافق کردن, سرزنش کردن, توبیخ کردن, ملامت کردن

Наречие + дополнение + глагол (با قرارداد موافقت کردن), простое глагол (گفتن)

Выговориться (только сов. в.)

تا آخر گفتن, حرف را تا آخر گفتن, سخن را به اتمام رساندن

Этот глагол имеет лишь одну форму совершенного вида и выражается в персидском языке сложным глаголом: наречие + глагол (تا آخر گفتن), прямое дополнение + наречие + глагол (حرف را تا آخر گفتن), (سخن را به اتمام رساندن)

Договорить (сов. в.) — договаривать (нес. в.)

تا آخر گفتن, تا آخر صحبت کردن, سخن را به اتمام رساندن, قرار گذاشتن, توافق کردن, کنار آمدن, کسی را در کاری هدایت کردن, منظور را بیان کردن, صریح صحبت کردن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом:

дополнение + глагол (قرار گذاشتن, توافق کردن),

наречие + глагол (تا آخر گفتن),

наречие + дополнение + глагол (صریح صحبت کردن), (کردن)

прямое дополнение + наречие + глагол (سخن را به اتمام رساندن)

(رساندن)

прямое дополнение + дополнение + глагол (منظور را بیان کردن)

(کردن, کسی را هدایت کردن)

Договориться (сов. в.) — договариваться (нес. в.)

به توافق رسیدن پس از مذاکرات و بحث, موافقت کردن, توافق کردن, قرار گذاشتن, تا حد/منظور مشخصی صحبت کردن, به حد... حرف زدن

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом:

Прямое дополнение + глагол (قرار گذاشتن)

Дополнение + глагол (موافقت کردن, توافق کردن, به توافق رسیدن),

Наречие + дополнение + глагол (تا حدی صحبت کردن, به حد... حرف زدن)

Заговорить (сов. в.) — заговаривать (нес. в.)

شروع به صحبت کردن, زبان باز کردن, بیدار شدن, خود را نشان دادن (در معنی مجازی), با پرحرفی کسی را خسته کردن (سرکسی را درد آوردن), در تخیلات بر روی کسی تاثیر گذاشتن, افسون کردن, جادو کردن, سحر کردن, طلسم کردن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом:

дополнение + глагол (سحر کردن, جادو کردن, بیدار شدن)

طلسم کردن, با پرحرفی کسی را خسته کردن, در تخیلات بر روی کسی تاثیر گذاشتن)

Прямое дополнение/дополнение + дополнение + глагол (زبان باز کردن, خود را نشان دادن)

Заговориться (сов. в.) — заговариваться (нес. в.)

گرم صحبت شدن, پرت و پلا گفتن, جادو شدن, سحر شدن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом:

дополнение + глагол (پرت و پلا گفتن, جادو شدن, سحر شدن)

наречие + дополнение + глагол (گرم صحبت شدن)

Изговорить (сов. в.)

گفتن, ادا کردن, صحبت کردن

Этот глагол имеет лишь одну форму вида и выражается в персидском языке простым и сложным глаголом с прямым значением: дополнение + глагол (ادا کردن, صحبت کردن)

Наговорить (сов. в.) — наговаривать (нес. в.)

زیاد گفتن, زیاد حرف زدن, پرگویی کردن, به دروغ تهمت زدن, بدگویی کردن, افترا زدن, بهتان زدن, صدای ضبط شده خود را پخش کردن, دعا خواندن, نجوا کردن, ورد خواندن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: прямое дополнение + глагол (دعا خواندن, افترا زدن, بهتان زدن, ورد خواندن)

Дополнение + глагол (پرگویی کردن, بدگویی کردن, نجوا کردن)

Наречие + глагол (زیاد گفتن), наречие + прямое дополнение + глагол (زیاد حرف زدن, به دروغ تهمت زدن)

Прямое дополнение + дополнение + глагол (صدای خود را پخش کردن)

Наговориться (сов. в.)

زیاد حرف زدن, پیش آمدن, به نظر رسیدن, تحمیل کردن

Эта видовая пара имеет только одну форму вида и выражается в персидском языке сложным и простым глаголом: наречие + глагол (پیش آمدن, به نظر رسیدن)

Дополнение + глагол (تحمیل کردن)

Наречие + дополнение + глагол (زیاد حرف زدن)

Недоговорить (сов. в.) — недоговаривать (нес. в.)

تا آخر صحبت نکردن, کامل حرف نزدن, ناقص حرف زدن

Эта видовая пара имеет прямое значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: наречие + дополнение + глагол

Оговорить (сов. в.) — оговаривать (нес. в.)

تهمت زدن, مشروط کردن, مقید کردن, تعیین کردن, قید کردن, تذکر دادن

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: прямое дополнение/дополнение + глагол (تهمت زدن, مشروط کردن, مقید کردن, تعیین کردن, تذکر دادن)

Оговориться (сов. в.) — оговариваться (нес. в.)

تذکر دادن, قید کردن, اشتباهی مطلبی را گفتن, غلط گفتن, به اشتباه حرفی را زدن, اشتباه لفظی داشتن, مشروط شدن, مقید شدن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: прямое дополнение/дополнение + глагол (تذکر دادن, غلط گفتن)

قید کردن, مشروط شدن, مقید شدن, اشتباه لفظی داشتن)

Наречие + глагол (به اشتباه گفتن)

Обговорить (сов. в.) — обговаривать (нес. в.)

بحث کردن

Эта видовая пара в персидском языке выражается сложным глаголом: дополнение + глагол

Отговорить (сов. в.) — отговаривать (нес. в.)

منصرف کردن

Эта видовая пара имеет лишь переносное значение и переводится в персидском языке как сложный глагол: дополнение+ глагол

Отговориться (сов. в.) — отговариваться (нес. в.)

طرفه رفتن از چیزی، شرایط را بهانه کردن، عذر آوردن

Эта видовая пара имеет прямое значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: дополнение + глагол (عذر آوردن)

Прямое дополнение + дополнение + глагол شرایط را بهانه کردن)

Дополнение + глагол + дополнение (طرفه رفتن از چیزی)

Переговорить (сов. в.) — переговаривать (нес. в.)

زیاد و بلند صحبت کردن، زیاد حرف زدن، تکرار کردن، با کسی در مورد چیزی صحبت کردن، بحث کردن درباره کار و شرایط، توجیه شدن، موافقت کردن، اضافه گویی کردن، تبادل نظر کردن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: наречие+ дополнение+ глагол(زیاد صحبت کردن/زیاد حرف زدن، توجیه شدن، موافقت کردن، اضافه گویی کردن، تبادل نظر کردن)

Дополнение+ глагол (تکرار کردن، بحث کردن)

Переговориться (сов. в.) — переговариваться (нес. в.)

کوتاه باهم سخن گفتن، صحبت ناتمام را ادامه دادن

Эта видовая пара имеет лишь прямое значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: прямое дополнение+ дополнение+ глагол (صحبت ناتمام را ادامه دادن)

Наречие+ дополнение + сложный глагол (کوتاه باهم سخن گفتن)

Поговорить (сов. в.) — поговаривать (нес. в.)

مدت زمان کمی صحبت کردن، بحث کردن، گاهی اوقات حرف زدن، شایعه پراکنی کردن، کمی یا بطور قطعی حرف زدن، قید شدن، درباره موضوع یا کاری صحبت کردن

Эта видовая пара имеет прямое и переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: наречие+ сложный глагол (کمی صحبت کردن، گاهی اوقات حرف زدن)، дополнение+ глагол(قید شدن، شایعه پراکنی کردن)

Подговорить (сов. в.) — подговаривать (нес. в.)

مخفیانه متقاعد کردن (تحریک کردن)، برانگیختن به رفتاری یا کاری

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным или производным глаголом: наречие+ сложный глагол(مخفیانه متقاعد کردن)

Производный глагол: بر + انگیزت

Подговориться (сов. в.) — подговариваться (нес. в.)

با اشاره و کنایه درخواست کردن، با پرسش و خواهش به چیزی دست یافتن، با چیزی موافقت کردن

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: дополнение+ глагол (موافقت کردن)

Наречие+ сложный глагол (با اشاره و کنایه درخواست کردن، با پرسش و خواهش به چیزی دست یافتن)

Приговорить (сов. в.) — приговаривать (нес. в.)

محکوم کردن

Эта видовая пара имеет лишь переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: дополнение+ глагол

Проговориться (сов. в.) — проговариваться (нес. в.)

فاش کردن

Эта видовая пара переводится в персидском языке сложным глаголом и имеет переносное значение: дополнение+ глагол (فاش کردن)

Разговорить (сов. в.) — разговаривать (нес. в.)

حرف زدن، صحبت کردن، از چیزی منصرف کردن، سرگرم صحبت شدن

Эта видовая пара имеет прямое и приносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом:

прямое дополнение/дополнение+ глагол(حرف زدن، صحبت کردن، منصرف کردن)

Наречие + сложный глагол (سرگرم صحبت شدن)

Разговориться (сов. в.) — разговариваться (нес. в.)

شروع به صحبت کردن، گرم صحبت شدن، صحبت کردن، سر صحبت را باز کردن

Эта видовая пара имеет только прямое значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: дополнение + глагол (صحبت کردن)، наречие + дополнение + глагол(شروع به صحبت کردن، گرم صحبت شدن)

Прямое дополнение + дополнение + глагол (سر صحبت را باز کردن)

Сговорить (сов. в.) — сговаривать (нес. в.)

منسوخ شده) با ازدواج با کسی موافقت کردن، کنار آمدن با کسی، توافق کردن)

Эта видовая пара имеет лишь переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: дополнение + дополнение + сложный глагол (با ازدواج با کسی موافقت کردن)

Дополнение + глагол (توافق کردن)، наречие+ глагол (کنار آمدن)

Сговориться (сов. в.) — сговариваться (нес. в.)

شرط قائل شدن، قرار گذاشتن، موافقت کردن، به توافق رسیدن

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом: прямое дополнение+ глагол (قرار گذاشتن)، дополнение+ глагол(موافقت کردن، به توافق رسیدن)

Прямое дополнение + дополнение + глагол (شرط قائل شدن)

Уговорить (сов. в.) — уговаривать (нес. в.)

واداشتن، ترغیب کردن، متقاعد کردن، راضی کردن

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом или производным глаголом: дополнение+ глагол(متقاعد کردن، ترغیب کردن، راضی کردن)

Производный глагол: وا + داشت

Уговориться (сов. в.) — уговариваться (нес. в.)

توافق کردن، قرار گذاشتن، موافقت کردن

Эта видовая пара имеет переносное значение и выражается в персидском языке сложным глаголом:

прямое дополнение + глагол (قرار گذاشتن)، дополнение + глагол (توافق کردن، موافقت کردن)

Глагол «недоговариваться» отмечается в словообразовательном словаре и не существует даже в старом словаре Даля. Поэтому мы только называем этот глагол без определения и примера.

При рассмотрении глагола «говорить» с разными аффиксами и их значения в персидском языке, мы пришли к выводу, что каждый глагол, производный от глагола

«говорить» выражается в персидском языке с разными средствами как простое, производный и сложный глагол: прямое дополнение/дополнение+ глагол, наречие+ глагол, наречие+ дополнение+ глагол и др.

Иногда некоторые глаголы, производные от глагола «говорить» имеют одинаковое значение и выражаются в персидском языке одинаковым средством. Эти значения могут быть и переносным и прямым.

Литература:

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4-х т. — М.: Русский язык, 1989.
2. Новиков, Л.А., Зубкова Л.Г. Современный русский язык. Фонетика, Лексикон, Словообразование, Морфология, Синтаксис. — СПб.: Лань, 2003.
3. Ожегов, С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. — М.: Азбуковник, 1999.
4. Словарь русского языка в четырех томах/Гл. ред. А.П. Евгеньева. — М.: Русский язык, 1984.
5. Толковый словарь русского языка/под ред. Д.Н. Ушакова, — М.: ооо «Издательство Астрель», 2000.
6. Овчинниковой, И.К. Русско-персидский словарь 36000 слов. — Т: Гутенберг, 1995.
7. Восканян, Г.А. Русско-персидский словарь 30000 слов. — Т: Пегах, 2005.
8. Калбаси Иран. Производное словообразование в современном персидском языке. — Т: Институт культурного исследования, 1991.

Нормы речевого этикета в интернет-коммуникации (на примере речевого жанра «разговор в мессенджере»)

Голошубина Олеся Константиновна, магистрант

Научный руководитель: Федяева Наталья Дмитриевна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой Омский государственный педагогический университет

В настоящее время интернет-дискурс изучается с разных сторон: исследуется специфика языковых средств электронной коммуникации, информационное пространство рассматривается в аспекте речевых дифференциаций, изучается взаимосвязь и взаимовлияние языка и общества, языка и культуры. В последнее время в поле зрения лингвистов всё чаще попадает и этический аспект электронной коммуникации.

Этикет, в широком смысле, — это совокупность правил хорошего тона, принятых в данном обществе и устанавливающих нормы поведения и общения людей в определённых ситуациях. В каждом языке существует система выработанных формул, которые служат для установления контакта между собеседниками и поддержания общения в нужной тональности. Эта система называется речевым этикетом. Для мгновенного распознавания намерения собеседника в речи регулярно употребляются «типичные конструкции», которые называются формулами речевого этикета. Такие формулы помогают организовать этикетные ситуации с учётом социальных, возрастных и психологических факторов, а также сферы общения. Традиционные формулы речевого этикета известны каждому: это формулы приветствия, прощания, благодарности, знакомства, просьбы и так далее. Однако новое коммуникативное пространство Интернета требует иных форм вежливости. Рассмотрим их на примере речевого жанра «разговор в мессенджере».

Скажем несколько слов о мессенджере. Что это такое? Мессенджер (от англ. messenger — курьер) — специальная клиентская программа, необходимая для осуществления коммуникации в системе мгновенного обмена сообщениями (англ. Instant messaging, IM). Могут передаваться текстовые сообщения, звуковые сигналы, изображения, видео, а также производиться такие действия, как совместное рисование или игры. В настоящей статье все речевые произведения, переданные при помощи этой системы, мы рассматриваем как реализации жанра «разговор в мессенджере», а сам процесс общения посредством мессенджера — по аналогии с живым диалогом — электронным диалогом.

Исследуемый речевой жанр родился путём трансформации и взаимопроникновения речевых жанров «разговор» и «письмо». Он представляет собой обычное, повседневное общение, только в письменной форме, отсюда такие особенности, как индивидуальность, моноадресность (один получатель сообщения), нехудожественность (разговорная речь, часто стилистически сниженная, используются единицы нелитературных разновидностей языка), неклишированность и производность (так называемый гипержанр, включающий другие речевые жанры, например, просьбу, приглашение, ответ, спор и прочее). Отбор языковых средств обусловлен целью и темой общения, особенностями коммуникантов, дистантным характером разговора в мессенджере.

В данной статье рассматривается развитие норм речевого этикета в электронном диалоге. Среди факторов, влияющих на формирование интернет-этикета, или как его именуют пользователи, «сетикета» («нетикета»), можно выделить следующие. Во-первых, дистантный характер общения. Опосредованность компьютером накладывает отпечаток на всю речеповеденческую деятельность индивида. В интернет-коммуникации происходит снятие целого ряда социокультурных и психологических ограничений, обычно налагаемых на речевое поведение в реальной коммуникации в целях создания гармоничного, неконфликтного общения [1, с. 443; 4, с. 99; 5, с. 4]. Во-вторых, возраст коммуникантов. Активными интернет-пользователями чаще всего являются молодые люди, и именно они устанавливают правила. В-третьих, установка на языковую игру. Все эти факторы определяют возникновение специфических норм речевого поведения в интернет-коммуникации, которые часто трактуют как нарушение традиционного этикета.

Мы проанализировали тексты разговоров в мессенджере с целью выявления формул речевого этикета, используемых виртуальными собеседниками. Нами отмечено, что вне зависимости от отношений между коммуникантами, их степени близости, темы и содержания разговора формулы приветствия и прощания присутствуют практически во всех случаях. Это связано с желанием коммуникантов успешно начать и завершить контакт.

Наряду с традиционными **конструкциями приветствия** типа «привет» и «здравствуй» («здравствуйте») широко распространены и специфические, представляющие собой усечённые или графически изменённые стандартные формулы вежливости: *прив; прива; дарова; здарофф; приветик*.

Широко используется для вхождения в разговор междометие «ку-ку», которое в данном случае имеет значение «ты здесь?», «готов ли ты к общению?». Подробнее отметим такую необычную форму приветствия как «ку», не имеющую аналогов в реальной коммуникации и активно используемую в переписке онлайн-геймеров. Н.А. Карабань приводит следующие версии происхождения данной единицы:

«1. Слово из вымышленного чатлано-пацакского языка, взято из фильма «Кин-дза-дза», так чаще приветствуют, а вообще и разговаривают на планете Альфа.

2. Две первые буквы на русской раскладке клавиатуры от англ. «respect» [2, с. 168]. Чаще всего встречается в мессенджере онлайн-игр, таких как «LineAge II», «World of Warcraft» и тому подобных. Однако приобрело широкое распространение за пределами игрового мира.

Следует отметить активное речетворчество, использование языковой игры уже в самом начале общения. Нами зафиксировано приветствие «Дутро», образованное путём слияния слов «доброе» и «утро». В ответ на такое приветствие адресат, поддерживая заданный шуточный тон, пишет: — *Дутро. — Дутро-дутро*) [здесь и далее

орфография и пунктуация источника сохранены]. Такое речевое поведение адресанта изначально задаёт своеобразный характер общения, провоцирует собеседника на использование приёмов языковой игры, устанавливает особую тональность общения. Кроме того, пишущие экспериментируют со сменой регистра, желая разнообразить арсенал языковых средств: *шАЛом); нИриУэдД!)*.

Частотное использование формул приветствия из английского, немецкого и французского языков, что связано, во-первых, с тематическими особенностями общения, а во-вторых, с распространением европейского (в частности англо-американского) образа жизни и культурных ценностей: — *Хай. Как дела?*; — *guten Abend, ta chère ami — Привет-привет*); — **НН* // Хай ниггас!* — *Привет ещё раз*) [здесь и далее символ «//» обозначает новую строку].

Графическое изменение претерпели и этикетные **формулы благодарности**. Желание сэкономить время написания сообщения приводит к оригинальным решениям — возникновению акронимов и слоговых сокращений, смешению букв и цифр: — *спс!* — *нз4* (ср.: *спс* — *спасибо*, *нз4* — *не за что*); — *спокойночи*; — *СН* — *спс*; — *споки* (ср.: *СН*, *споки* — *спокойной ночи*); — *спс* — *пжл*; — *Ссылочку кинь*) // *Плиз* (ср.: *пжл*, *плиз* — *пожалуйста*). Последний пример иллюстрирует не только стремление к быстрой набору, но и особую прагматику включения английских слов в русскую речь. Так, английское «please» придаёт высказыванию умоляюще-ироничный оттенок.

Этикетные речевые формулы носят конкретно-исторический характер, то есть изменяются с течением времени в соответствии с коммуникативными потребностями общества. Ещё несколько лет назад привычные сегодняшнему интернет-пользователю конструкции воспринимались как отклонение от нормы, как невежливость. Так, в сообщении от 3 ноября 2008 г. читается возмущение автора пренебрежением в написании этикетных слов: — *Ё-моё! Куда мир катится?!?!?!? Сейчас гласные употреблять немодно что ли? Пжл, спс, пздрвл. Я еле написала такое...а уж про прочитать это, вообще молчу!* =). А в настоящее время все эти редуцированные формы стали привычными и воспринимаются как должное. Напротив, если вы напишете вместо короткого *пжл* полную форму *пожалуйста*, то это может быть расценено в рамках разговора в мессенджере как анахронизм и даже привести к коммуникативной неудаче, ведь, как показывает проведённый интернет-опрос, «почти две трети пользователей социальных сайтов испытывают проблемы и непонимание в том, что касается неписаного сетевого этикета» [3].

Стандартными **формулами выхода из общения** являются следующие языковые единицы: — *Понятно. // привет передавай 😊 // До связи. — Ок*) =) // 😊 *Пока-пока. Я побежала*); — *А щас в магазин*) // *Суббота!!!! — Давай давай. // Ага. — Наконец-то*) // *Ну пока. // 😊*; — *Сладких снов*); — *приятных снов*; —

приятно было поговорить с тобой; — ухажу в реальность! и прочие.

Однако участники интернет-разговоров нередко выходят из Сети не попрощавшись. Как правило, такое поведение не рассматривается говорящими как проявление неуважения, так как это может быть связано с технической стороной вопроса. Кроме того, утрата приветствия — прощания в беседе посредством мессенджера создаёт впечатление бесконечности и непрерывности разговора, делает возможным возврат к ранее обсуждаемой теме.

Обратим внимание на то, что коммуниканты обычно не называют друг друга по имени в мессенджере, исключение составляет лишь официально-деловая переписка. Причина, во-первых, заключена в законе экономии речевых усилий. Во-вторых, использование обращений является необязательным для представленных друг другу коммуникантов (разговор в мессенджере чаще всего предполагает наличие определённого знания о своём собеседнике, некий сложившийся образ). Но главную роль, на наш взгляд, здесь играет графическое оформление сообщений, заложенное компьютерной программой: перед каждой репликой пишется имя отправителя, поэтому написание имени было бы избыточным. В качестве примера представим фрагмент разговора в социальной сети «ВКонтакте»:

Иван

Эгей! А у меня новая телефон

УАНОО

Мария

Привет) Поздравляю!!! Что, вернуть тот надежду потерял?

Иван

Ну, ты б тово

В часть бы заходила

Пинала их-))

Мария

Да ну)

Я лучше поем)

Иван

Ну а то хрен они пошавелятся.

Приятного опетиту

Мария

спс

Возможность постоянно видеть имя собеседника в электронном диалоге привела к переосмыслению использования обращения по имени: вокативная и номинативная функции утрачиваются, на смену им приходит эмоционально-оценочная. Появление набранного имени в тексте сообщения приковывает внимание говорящего, сигнализирует о смене тональности общения. Адресат понимает, что разговор принял интимный или серьёзный характер: — *Саша, блин, давай правда сменим тему. Я и так скуваю. Не триви душу); — Катя, не упрямясь в грубой ошибке, пожалуйста. // Когда я тебе её исправляю на то, что вообще не ошибка.; —*

*Проворачиваю диалог в голове. // Меня вечно уносит в сторону (в прямом и переносном) 😊 // Вот нафига были эти истории?! // БОльшие слова не скажу. — Не надо, Наташа... правда, не кори себя.; — Удачи тебе в дороге! — Спасибо за тёплые слова, Настя. Также общающиеся в мессенджере могут обращаться по имени для выражения иронии или насмешки: — *Хорошо ты там изложил. Только вот где буква "ё"? ;D // Плохо, Ваня, плохо); — Не допусти, Господи, такого ужаса!!! итак что-то слишком мы мило беседуем, он сейчас кушал, а я сказала, что на ночь есть вредно, особенно ему!!! — :DDDD Офигеть! — вот и я о том же, что-то как-то даже не по себе немножко!!! — Ой, Настя-Настя!**

Ещё одной особенностью сетевого этикета является преобладание общения на *ты*. Распространённость местоимения 2-го лица единственного числа обусловлена несколькими факторами:

1) возрастной категорией (большую часть интернет-пользователей составляют молодые люди, в среде которых бытует обращение на *ты*);

2) статусной равноправностью собеседника (близкими, неофициальными отношениями между коммуникантами);

3) статусной неопределённостью собеседника (отсутствием информации о социальных различиях);

4) стремлением преодолеть возрастные, социальные и статусно-ролевые различия для непринуждённости общения, в связи с чем наблюдается быстрый переход на *ты*.

— *Как ты? — Ничего.; —))) Ты как всегда) // Напустил туману; — привет, давай познакомимся?); — У меня полетел экран, подскажите, пожалуйста, что делать? — ты в сервис позвони, там скажут; — Да кому нужны эти подробности ;)) Факт остаётся фактом. // Да, внимание я обратила... // Может, перейдём на ты?? :-[; — Здравствуй. Те. — дарова.*

Редкость использования вежливого *Вы* обусловлена тем, что к данной форме прибегают, во-первых, если система мгновенного обмена сообщениями используется в деловых целях, например, при разговоре с online-консультантом на сайте кинотеатра (— *Здравствуйте, Марина. Подскажите, пожалуйста, фильм «Чёрный дрозд» ещё находится под меморандумом? — Здравствуйте, до 17 числа — Спасибо. // До свидания) — не за что. // До свидания.*), а во-вторых, если адресант иронично оценивает собеседника (— *Дорогуша, вы что-то сегодня не в духе :-)))); — Вы предсказуемы, дэушк ;D) или демонстрирует охлаждение отношений к нему, отказываясь от привычного ты (— *Прошу Вас больше не писать. Прошла любовь, завяли...*).*

Вежливое, уважительное отношение к собеседнику, лежащее в основе этикета, может быть выражено невербальными средствами: жестами, мимикой, позой, интонацией. Для этого в интернет-общении активно используются так называемые эмодзи (смайлы), позволяющие

выразить собственное отношение говорящего к сказанному. Чтобы выразить симпатию к собеседнику или показать, что общение с ним приятно, используется стандартный набор смайлов (улыбка, стеснение, подмигивание, смех): — *А можно с собой взять кого-нить ещё?* 😊; — 😊 *Привет*) // *Как дела?* — *Спасибо, лучше;* — *я почти готова потратить деньги прямо сейчас* — *Я понимаю, но там будет уместнее* — *с Козловским-то* 😊.

Существуют также смайлы для выражения негативного отношения к адресату (обида, негодование, упрёк, злоба, расстройство): — *Так, я дома! Рассказывай, какого хрена!?* // *Чего ты там устроил и что произошло?* — *А чё сразу натворил? Чё натворил?!* 😡

Литература:

1. Жичкина, А.Е. Самопрезентация в виртуальной реальности и особенности идентичности подростка-пользователя Интернета/А.Е. Жичкина, Е.П. Белинская // *Образование и информационная культура*. — М., 2000. — с. 431–460.
2. Карабань, Н.А. Этический аспект интернет-коммуникации/Н.А. Карабань // *Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография/науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова*. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — с. 158–177.
3. Правила сетевого этикета [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://news.a.ua/Internet/4997_pravila_setevogo_etiketa/
4. Усачева, О.Ю. Лингвокультура языковой личности в интернет-коммуникации/О.Ю. Усачева // *Государственная служба*. — 2005. — №5. — с. 97–102.
5. Шкапенко, П.В. Специфика реализации прагмалингвистических принципов в интернет-дискурсе: дис. канд. филол. наук: 10.02.04/П.В. Шкапенко. — Калининград, 2008. — 229 с.

; — *Ты с ума что ли сошёл?! // Зачем ты это сделал?* 😡

Итак, в интернет-коммуникации как относительно новой сфере виртуального общения, обладающей специфическими чертами, правила речевого поведения, в том числе и этикетного, находятся в процессе формирования. Мы можем говорить о трансформации традиционных этикетных средств и появлении нового интернет-этикета, который характеризуется свободой самовыражения, стремлением к речетворчеству, уменьшением количества коммуникативных барьеров. В заключение отметим, что, на наш взгляд, некорректно говорить об отсутствии этикетных норм в Интернете, скорее всего мы являемся свидетелями становления новых форм вежливости.

The use of modalities expressing national and cultural similarities in the Uzbek and French folk tales

Жураева Малохат Мухамадовна, соискатель;
Жураева Бриллиант Мухамадовна, студент
Бухарский государственный университет (Узбекистан)
Bukhara State University. Juraeva M. M., Juraeva B. M.

This article studies the French and Uzbek folk tales, their peculiarities and national-cultural similarities which are expressed by the category of modality. Furthermore, the article offers a lingo-cognitive analysis of the introductory and concluding parts of the tales of both nations.

At present, in our country, linguistics is rapidly developing along with the other spheres. A great interest in learning foreign languages and scientific researches on the comparison of foreign languages with a state language should be especially observed. The decree of the President of the Republic of Uzbekistan from 10.12.2012 «On the measures of enhancing the system of teaching and learning foreign languages» provides a powerful stimulus for the latter.

Every nation has its mode of life, values, culture, traditions and art; and the folk tales of every nation have their own peculiarities. People of different nations might be sim-

ilar in their dreams and wishes, but they differ in the aspect of national spirit. For example, we can observe identities and, vice versa, differences between French and Uzbek folk tales. As is known, Uzbek tales usually begin with a traditional introduction «Bor ekan, yuq ekan, och ekan, tuq ekan...» (There was once, full or hungry...). Linguistic analysis of this expression shows that it differs from that of the introduction in French tales in structure, meaning and modal peculiarities. For example, the category of possessivity (existence) is expressed by means of the lexeme «*bor*» (there is) и «*yuq*» (there isn't), the category of condition is presented

by the words «och»(hungry) и «tuq»(full). In the Uzbek language above-named categories are used with an imperfect form of the verb *ekan* (was, were) and make up an analytical form; particle *-da* serves to confirm that meaning in the sentence.

In the fairy tales of the French nation the traditional introduction is quite different, i. e., it is introduced by means of the word combination «Il etait une fois...» or «Il etait une fois un Roi et une Reine...» Here we can see that the tale introduction is given by an impersonal form of the verb *Il etait* and the word *une fois*, which indicates the quantity.

In the Uzbek folk tales the expression «*Bir bor ekan, bir yuq ekan*» (once there lived) is proceeded with the expression «*Bir podsho bulgan ekan*» (There was a Padishah), however, in the French tales, the word «un roi» (a king) or «une reine» (a queen) is used instead of the word «padishakh» (padishah). On the whole, though a starter formula coincides in the tales of both nations, it is expressed by different linguistic means.

The introductory part in Uzbek fairy tales differs from the French introductions in the following motives. Firstly, in the expression of the temporality significance: once, some time, formerly, in the past, these days, some centuries ago, very long ago... Secondly, in the introduction part of the Uzbek tales, a mysterious lexeme or number «one» indicating the quantity is effectively used: *Bir bor ekan, bir yuq ekan, qadim zamonda bir podsho (dehqon, folchi, boy) bulgan ekan* (Once upon a time there was one padishah (a peasant woman, a fortune-teller, a rich man)), *kunlardan bir kun (once), bir kuni (one day), bir mergan (one shot), bir dehqon (one peasant), bir uspirin yigit (one youth), bir tentak (one fool)*...

Above-mentioned linguistic units show that the level of the usage of the lexeme «one» is high in the Uzbek folk tales. Functionality of this lexeme is the reason for that, that is, in the introductory part of the tales the word «one» can be used iteratively and have different meanings (plurality, denial, affirmation, temporality) depending on the place and functions of this linguistic unit. And that means a consecutive usage of the lexeme «one» with a syntactical unit and the connection of the semantic peculiarities of this word with the words signifying those linguistic units.

As Urinbaeva D asserts, there is a variety of shades of meaning of the lexeme «one» and its semes of expression and functions are shown depending on the surroundings.

The author identified 13 semes connected with the lexeme «one». (Urinbaeva, 2010, 86–87)

Thirdly, toponyms, that is, names of places (cities, regions, and countries..) Turkmen, Bukhara Urgench, Khiva, Tashkent, Samarkand, Zomin, Kokand, Bagdad, Uzgan, Zabilistan, Chin and others.

Fourthly, 1) position, profession, character and emotional state of people start with number «one»: one king, one shot, one shoemaker, one fool, one bald, one niggard...; 2) names of animals, their character and tasks (functions) are used in the introductory part of the tales: *Bor ekanda, yuq ekan, och ekanda, tuq ekan, buri bakovul ekan, tulki yasovul ekan, qarga qaqimchi ekan, chumchuiq chaqimchi ekan, toshbaqa tarozibon ekan, tungiz qassob ekan, qurbaqa undan qarzdor ekan...* (Once upon a time, and a very good time it was, when pigs were swine and dogs ate lime and monkeys chewed tobacco, when houses were thatched with pancakes, streets paved with plum pudding, and roasted pigs ran up and down the streets with knives and forks in their backs crying 'come and eat me'!) («Sohibjon and Ahmadjon». Uzbek folk tales, volume 2, page 186)

It is found that, traditional introduction and conclusive parts differ in the tales of two unrelated languages. Analyzing the conclusion in the Uzbek folk tales from the lingo-cognitive point of view, we witness that a big part of the fairy tales have got a kind and happy ending. And we should note that, the conclusion mostly has got two subjects, that is, a wedding and a wish (*Bizlar etaylik murodga, sizlar ham eting murodga, uqib eshitganlar ham etsin murodga, dushmanlar qolsin uyatga* (And they all lived happily ever after)). If we analyze this text from the linguistic point of view, then *etaylik murodga* (Let us be happy) — means a wish, and verbal word combination *eting murodga* (Be happy) — means a wish, exclamation and a command; linguistic unit *etsin murodga* (Let them be happy) expresses a wish and a command, whereas the word combination *qolsin uyatga* (a shame and a disgrace to them) is considered an axiological appeal to the negative personages of the tales.

On the assumption of analyses, we can divide the conclusive part of the Uzbek folk tales into the following semantic groups: 1) wedding descriptions, 2) wishes, «*yaxshi etsin murodga, yomon qolsin uyatgaya*» (let there be good to the kind and shame and disgrace to the evil), achieving the aims, 3) living a peaceful, happy life, 4) living in agreement with dear people, 5) improving the mode of life, and etc.

Example

Conceptual signs or types of modality	Uzbek folk tales
Temporality, quantity, wedding motive, aim	King Odilkhan married hero Bektemir to Lady Okbilak and the wedding lasted for forty days and nights. And all were happy. (UFT 2007, (1), 362)
Temporality, wedding motive	The hunter married Kenjabotir to that girl and held a feast for forty days and nights and all were happy. (Once upon a time, Semurg, 33)
Temporality, setting, state	Sultan held a feast for the city people for seven days. Navai stayed for one day and returned to Herat. Hero Ziyad and Kamarkhon lived a happy life. (Once upon a time, Hero Ziyad, 41)

Axiological, aim, setting	A herdsman became a king of the city for his wisdom, he released innocent poor men from the prison, and ruled the country with justice, started a family and lived happily. (Once upon a time, Wise Herdsman, 76)
Temporality, setting, nature	Juniper grove, which had been once quiet, filled with merriment. Those who experienced tortures and the depressed started a free, happy and joyful life under the leadership of the hero of the Sun Land.
State, wish, axiological, setting	An old man was glad and said to a woman: — Thank you, my daughter, be happy with your beloved, — admiring the intelligence of the woman, he set off to his village. (UFT 2006, Reasonable Woman, 106)

As the examples show, in the conclusive part of the Uzbek fairy tales we can see many linguistic units including wedding motive (1, 2), hold a feast (3), releasing innocent people

from the oppression and creating a beautiful life for them (4). As the statistics show, 41 % of the Uzbek folk tales finish with a wedding subject.

Conceptual signs or types of modality	French folk tales
Wedding motive, reality, wish	Princess's father was also there. After a long separation with his daughter, he gave his blessing to the newlyweds. (Tales of Mother Goose, Donkey Skin, 95)
Belonging, getting married, reality	Prince saw that Cinderella grew much prettier and married her after several days. (Tales of Mother Goose, Cinderella, 60)
Beauty, fortune, temporality, wedding motive	Blanch started living with sister on the farm. He, as well as Vermey lived a happy life in his native village. (Mr. Segin's goat. Widow and her daughters, 65)
Physiological ability, loyalty	Since Bluebeard didn't have his heirs, his wife got all his fortune. She distributed the riches among her close people, got married to a contrite man and lived happily. (Tales of Mother Goose, Bluebeard, 32)
Setting, reality	Tom Thumb set up a new workshop for his father, educated his older brothers and helped them to have high ranks. And he himself became a faithful servant to the king. (Tales of Mother Goose, Tom Thumb, 87)

In general the wedding motive is interpreted identically in both Uzbek and French folk tales. In the first and the second sentences tale conclusions are connected with the wedding motive and lexical units *to bless*, *to marry* reflect wedding motive; language means *lived a happy life*, *lived a sweet life* serve to express epistemic and axiological categories of modality; and syntactical unit *served faithfully and humbly* expresses loyalty and sincerity of the personage to his king and means axiological modality.

We should note that the motives of the folk tales play a big role in the disclosure of their inner meaning. Tale motives are the folklore units which appear not as units to classify folk tales' structures, but as old archetypes, first in the legends and then in the folk tales. Motive is the smallest unit of the plot, image and the folklore, and an integral element of the text. In the Uzbek fairy tales there are literary motives, which, despite the small scope, keep a lot of information and the main idea of the tales. These motives differ from the tales of the other nations by the fact that there is a

national peculiarity in them. Motives of wedding, wrestling (kurash), dream, Khizr (legendary prophet, as a mythological image), terms, a magic trunk, blood can be example of that.

It is known that one of the mostly used motives is testing the strength of the hero in the battle («Kurash»). Uzbek folk tales like «Sabre Hero», «Strong Rustam», «Wrestler Gulom», «Hero Olmos», «Hero Hirsiddin», «Strong man Bektemir» are some bright examples where the art of Kurash (wrestling), our national pride, is described.

In our country the history of origins of Kurash (type of sport) numbers about three and half thousand years. We should emphasize that folkloric works are a peculiar source to prove aforesaid fact. By fighting motives, elucidation of heroic images, depiction of strong men and fighters, we can easily recognize that *kurash* (wrestling) had developed in our land from the ancient times.

In the following examples we can see how **wrestling** motive is expressed:

Conceptual signs (or the types of modality)	Uzbek language
Wish, suggestion, supposition, wrestling («Kurash»), reality	1. The man that Hero Sword met on his way was a weaver. He said: I heard Hero Sword appeared in this land. I would like to struggle with him. Hero Sword answered: I know him. If you want to slay him, you slay first to strike me down. Hero Sword knocked the man down. And then helped him to stand up. (Hero Sword...13)

Wish, temporality, strength of the object	He didn't want to give away the stud and began fighting. After three days and nights the boy started surrendering. But then, having fought seven days and nights, he won that beast by the force of bread. (Force of bread...66)
Setting, suggestion, interrogative	The fellow, armed with fighting equipment, stepped on the battlefield. Addressing to the padishah he asked: — Shall we fight one to one or arrange a skirmish (Wrestler Gulom...53)
Suggestion, terms, interrogative, politeness	Sukhrob began playing a joke with a girl. Will you marry me? — He asked. Her name was Zavvora.. Zavvora answered: Hey, bold fellow, if you can overcome me, I'll marry you. Sukhrob agreed and they started preparing for the battle. The girl put on her belt and stepped in the field. Sukhrob was nonplussed. The girl yielded of her own free will. (Rustam. 26)

Uzbek kurash acquired wide popularity on a world scale and today this sport became a property of the world sport. Such Uzbek words as «kurash» (wrestling), «halol» (honest), «chala» (incomplete), «tanbeh» (reprimand),

«dakki» (remark), «girrom» (cheating), «tukhta» (stop), «yonbosh» (on one side) became popular worldwide, and we can say that they enriched the lexical stock of the Uzbek linguistics.

References:

1. Karimov I.A. Decree «About the measures of enhancing the system of teaching and learning foreign languages» (2012, December, 10)
2. Folk tale «Sohibjon and Ahmadjon». Uzbek folk tales. Volume 2.-page. 186
3. Urinbaeva D. Uzbek language and literature. 2010. №5 — pages 86–8

The usage of modality and modus categories in linguistics

Жураева Малохат Мухаматовна, соискатель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Jurayeva Malohat Muhamadovna
The teacher of French Philology Department of BSU

Данная статья изучает новый подход лингвистов к терминам «модальность» и «модус», а также представляет анализ теоретической интерпретации этих языковых единиц, основанной на примерах.

In this article we examine the linguists' new approach to the terms of 'modality' and 'modus', in the meantime, the theoretical interpretation of these speech units will be analyzed as well as explained by examples.

There is a gradual growth of interest to learn foreign languages as well as to research scientific matters concerned with them. Especially, the decree of President of Uzbekistan Republic Islam Karimov 'On measures to further improve of language learning system' has intensified much more attention to this field.

From the French and English viewpoint, the investigation of relation between a language and the speech according to the functional aspect of modal category is one of the essential matters.

In this article there is analyzed the new approach of some linguists to the terms of 'modality', 'modus' and theoretical interpretation about these speech units.

The term 'Modality' indicates the circumstance, events, state of affairs; and its various meanings, grammatical char-

acteristics; the usage in different levels of a language makes it peculiar. In the functional plan modality will be expressed by different grammatical, lexical and phraseological devices. (Теория функциональной грамматики, 1990-Theory of functional grammar, 1990).

There is different reflection of modality in the sentence and speech. In a certain sentence level they can be divided into objective (ontological) and subjective (pragmatic) limits. Objective modality is concerned with the attitude of content towards the potentiality of a state according to reality and non-reality plan and makes the content of components in the sentence. The attitude of real state with speech units will be clear by the Speaker aimed at certain functions through a discussion. Modality is staked into pragmatic circle and The Speaker's viewpoint will be expressed through it. (Terre, 2006)

Sometimes Modality can be referred as Subjectivity. There is no a certain concept about objective and subjective modal categories in linguists. (Stepanov, 2004, 241–242). According to T. I. Krasnova, these categories are inseparably related to each other, and we can distinguish them only by theoretical interpretation. (Krasnova 2002, 5)

T. B. Alisova emphasized that the predicative nature of any sentence has two steps: the first is concerned with the attitude of denotata (dictum) subject-predicative; while the second is the claim of a modus-speaker to them. Modal category is the assessment or attitude of the speaker towards that state of affairs, where speaker makes relation between the object and its mark. (Alisova, 1971, 54)

It is certain that, the concept of Modal category was inserted into linguists by SH. Balli. And now it has become the object of the investigation. According to Balli, an explicit sentence consists two parts. First, since it is concerned with the attitudes of a state, circumstance, the author named it as **dictum** (from Latin **dictum**- 'mentioned'). The second covers the main sentence because the sentence would be impossible without it. Especially, the expression of modality is claimed by the Speaker of speech and thus it will come out. Modal verbs, such as to think, to be happy, to want serve to express modality logically and analytically; and their subjects will make **modus** (Latin **modus** — 'shape, way'), then complete dictum's content (Balli 1955, 44), that is to say dictum refers to what is going on the sentence (state of affairs, circumstance, fact), while modus depicts the attitude of the Speaker towards the news or the potentiality of fact towards the state. Sh. Balli mentioned that the modality can be expressed by Mood category, this case is implicit modality, as it partook within the stated news. (Balli, 1955, 60)

Dictum belongs to the situation of the object, while modus is concerned with the situation of the speech. Dictum refers to the meaning of context, while modus describes the state of our imagination, the attitude of reality towards possibility as well as the attitude of the speaker to the given information. (Gak, 2004, 557–558)

We can say that, modus is about the aim and condition of Speech act. F. Bruno tried to give a range meanings of modus, such as a question (answer, reject), a decision the part of assertion and independent modal meaning, the speakers emotion and will in his works. (Brunot, 1965, 487–910).

From the stated above, we can conclude that linguistic literature can't give the only certain definition to 'modus'.

Authors apply to the concept modus in order to study the object of their works. In many cases, modus referred as the particular appearance of modality, that is, as the attitude existed in general subjective-modal plan. M. V. Vsevolodova suggests todistinguish and separate limit of independent modal category (objective and inner semantic) and modus as the category of subjectivite expression based on Speaker's opinion. This suggestion is very peculiar to the question of modality expressed in a language and the speech.

Another approach assumes to analyze modality under the attitude of modus influence, which is used in a broad sense

and staked into 'modus circle'. (Kobrina 2006, 90–100). Though the attitudes of modality are discussed both in modal and modus aspects, the contradiction between them hasn't been described certainly. An event can be considered both as modus and modality. For instance, N. D. Artunova describes *assertion* as 'axiological modus', and 'neutral' according to its form. (Artunova 1999, 412)

E. M. Wolf emphasizes the usage of lexical devices to express axiology, meanwhile he depicts assertion as 'modality'; and collects expressive devices (assertive verbs, predicates, positive and negative, opinion verbs) under the term of 'modus'. (Wolf 2002, 11–80)

The definition of Decision modality reflected as logical one in the works of G. V. Kolshanski. (Kolshanski, 1961, 94–98). During the investigation process of a language in the logical aspect, alethic, deontic, and epistemic modality of discussion and the types of modus related to them are divided into modal operators (shrifits).

V. G. Gak came to the conclusion that 'modus belongs to the aim and condition of the speech act ', after analyzing Sh. Balli, T. P. Lomtev, F. Bruno, E. Benvenist, J. Duba, F. Duba-Sharle, B. Pote's interpretation of the relation between modus and dictum under the matter of grammatical categories. (Gak, 2004, 558–560)

According to this interpretation, the difference between denotative and modal-communicative aspects of the sentence falls into dictum and modus subdivision. V. G. Gak collects communicative order, reject, actual division, modality, person, determination, emotiveness, apply, and will under the term of modus category. (Gak 1978, 19–26)

N. N Boldirev emphasizes that modus is concerned with the content of a sentence, and Speaker's thoughts, he describes this category as axiological one. This category is related to the human perception and their reaction to reality according to its nature. (Boldirev, 2005, 38)

O. A. Kobrina divides a modus category into these following communicative categories: *assertion, modality, emotiveness, evidence, assumption, assurance, reject*, and realizes 'in the general plan, all modus categories are staked into some scale as they possess linguistic peculiarities to express; therefore they should be divided into separate categories, as well as there should be a certain investigation in the content and expressiveness plan' (Kobrina 2006, 99)

Modus is an object that makes subjectivity in the content of a sentence, indicating speaker's attitude towards factual assertion. The opinions of modus are expressed by the speaker. Therefore, modus are versatile, having an implicit or explicit form. Modus can be reflected on dictum, or it would be on the contrary.

The interpretation of modus as stated above are commonly accepted by many scientists, that is, modus is the component of dictum subjective assertion. In the French language, the concept of modus accepts the structure of simple sentence with pronouns. In the Russian language, it remains on lexical — phraseological level.

For instance, O.A. Kobrina analyzed the usage of pronoun **Il** in impersonal sentences. The results show that, impersonal sentences accept modus as a syntactic unit, meanwhile serve to formulate the only French structure formula **IL+V 3sing**. There is not any formula of this kind in Russian, that is there is no special formula to express modus. The main difference of Russian from French in expressing modus is the more usage of lexical devices. While translating the impersonal sentences with the pronoun **Il** into Russian, we will see the following appearance:

Il se peut qu'Alias, demain, me designe pour une autre mission (Antoine de Saint-Exupéry). *Возможно*, что Алиас, завтра, направит меня в другую командировку.

In Russian, we use introductory or sentence to express subjective modal meaning during the translation, because they 'always define the speaker's information, indicating his attitude towards reality'. (Русская грамматика, 1980, 329).

During the translation from Russian into French, much more introductory Russian words converted into the only construction of **IL** pronoun; and French translators follow the concept of syntactic modus.

В деревне, *кажется*, стали жалеть Мари, по крайней мере, детей уже не останавливали и не бранили, как прежде (Достоевский, с. 71).

Il semble qu'au village on avait fini par prendre Marie en pitié; tout au moins ne défendait-on plus aux enfants de la voir (Dostoievski. T. 1, p. 112).

From the example, it became clear that a Russian word *кажется* was translated with the construction 'il semble'. According to the analysis O. A. Kobrina emphasized that, the speech unit continued to consider modus as an ob-

ject of modality. The subjective meanings of modus enlarged into broad sense, and mean modality.

A Swiss scientist Sh. Balli explained modal construction as following: 'Any Explicit sentence consists of two parts: one of them is correlative (harmonized) to the process of imagination, we call it '**dictum**'; the second is correlative to operations done by subject, we call it '**modus**'. Modal verb completes modus dictum consisted of modal subject. Modality is the bases of the sentence; it also emerges as the result of active mental activity of subject like a sentence. However, we can't consider as a sentence if any of modality doesn't possess meaning. (Balli, 1955, 44)

Balli proved that modality is used more in personal sentences than impersonal one, while analyzing the attitude of modal subject and modal verbs.

According to the examples stated above we shall define modus and dictum as follow: Dictum is concerned with a state of affair, and modus is related to the attitude of the speaker towards state. (His knowledge, doubt, emotion, will and so on.)

Cendrillon est venue. Cendrillon est-elle venue?

Cendrillon n'est pas venue. Cendrillon, viens!

Cendrillon viendra. Je veux que Cendrillon vienne.

Cendrillon viendra, peut-être. Je ne crois pas que Cendrillon vienne.

In conclusion, we paid great attention to the circumstance of the language, because circumstance covers two aspects: the attitude towards the circumstance and a state of speech, which is the aim of conversation. First, dictum clarifies the content of object in nominative sentence; second, modus serves to indicate the aim modal-communicative aspect. In other words, dictum expresses assertion, while modus indicates to different semantic-syntactic variances of it.

References:

1. Karimov I. A The decree 'On Measures to further improve foreign language learning system' (December 11, 2012)
2. Alisova T. B. 'Complementary relations of the modus and dictum' 1971. B. 54
3. Artunova N. D. Language and man's world. Types of the language meanings. Evaluation. Event. Fact. — M., 1988. — p101.
4. Artunova N. D. Language and man's world Second edition. 1—15 Moscow (Language. Semiotics. Culture.) — M., 1999. — p 412
5. Sh. Balli. General linguistics and questions of the French language. — M., Foreign literature, 1955. — p44.
6. Boldirev N.N. Category as a form of representatives of the knowledge in language. Conceptual space of the language. — Tambov, 2005. — p38.
7. Gak V. G. Theoretical grammar of the French language. M.: Dobrosvet, 2004. —557 — p 60.

The representation of exclamatory sentences in the translation of the novel «The Moon and Sixpence» by Somerset Maugham

Каххарова Ирода Сиддиқовна, старший научный сотрудник-исследователь
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Kahharova I. S.

Key words: *exclamatory sentences, genre, genuine art, sarcasm, comedy, the skill of the translator, novel, literary critics.*

The world literature resembles the sky full of stars. The shining of these spectacular stars leaves a person in wonder. Each of these stars has a specific world in itself. Each nation has literary views peculiar to itself. The Uzbek translators of the XXth century pay a great attention to the works of not only the Eastern writers but also the Western men of letters and poets. The translation of the literary works of the English speaking countries started in 1911 with the translation of «Robinson Crusoe» by Daniel Defoe and developed rapidly. Nowadays Uzbek readers have opportunity to read the masterpieces of such great writers as Christopher Marlowe, William Shakespeare, Sir Thomas Wyatt, Robert Herrick, Thomas Hood, Daniel Defoe, Charles Dickens, Robert Luis Stevenson, Oscar Wilde, Rudyard Kipling, John Galsworthy, Graham Green, James Aldridge, Washington Irving, Fenimore Cooper, Mark Twain, Edgar Poe, Henry Longfellow, Walt Whitman, Jack London, Harriet Beecher Stowe, Theodore Dreiser, Ernest Hemingway, Ethel Lillian Voynich, the writers who opened new pages in the literature by their great works. But there is one prominent writer, whose life is full of adventures and interesting events. This writer is famous for his satirical wit and forthrightness. His name is William Somerset Maugham.

Somerset Maugham, who is considered to be the most readable writer after Charles Dickens created his works in various genres. He started writing in the 50th of the XXth century and continued his literary activity until the 80th of the XXth century. His literary legacy includes 20 novels and autobiographic works such as «Lisa of Lambeth» (1897), «Of human bondage» (1915), «The Moon and sixpence» (1919), «Razor's edge», «Mrs. Craddock» (1902), «Cakes and ale» (1930), «Theatre» (1937), «Summing up» (1949) and more than 30 plays and comedies such as «The Constant Wife», «Lady Frederick» (1907), «The Unknown», «The Circle», «For the Services Rendered» (1932), «Sheppey» (1933), «The merry-go-round» and the collections of stories such as «The Trembling of a leaf» (1921), «Flagrant mood» (1952), «The man with a scar», «The Rain», «Hairless Mexican», «Red» and more than 100 stories, essays and many articles on literary criticism. «The Moon and sixpence» is considered to be one of the best hundred books. Maugham's stories and novels are full of interesting adventures and marvellous characters. His life reminds a detective story at some point.

The critics who commented on the name of the novel consider that the creator of art and ordinary people are represented as opposed to each other, their existence is shown in two different measures, that is to say they are compared to the Moon and sixpence. Maugham gets inspiration from the real stories basing his novel on the life of the great French painter Paul Gauguin. Maugham travels to Tahiti, the beautiful island in the East Asia and living in the small room of the great painter he finishes writing «The Moon and Sixpence» there. But the writer did not intend to describe the life of Paul Gauguin. He wanted to reflect on the eternal problem of creativity and social life basing on the facts from Gauguin's life. A Russian literary critic Skorodenko wrote «This novel is not about Paul Gauguin who was described under the name of Strickland, but about Charles Strickland, a fictional character. The way the Princess Bolkonskaya resembles her prototype, Strickland resembles Gauguin as well. The novel has a deep meaning and analyzing it using the old scheme will bring about wrong conclusions. [5;23]

The literary critics state that Maugham described three kinds of art in «The Moon and sixpence». The first is the art of London literary circles and artistic workshops. This art is recognized and the representatives of it are close to recognition (among them is the narrator of the story in the novel) and they don't go beyond the unwritten laws of «a good taste» and knowledge, they value traditions and don't ignore the novelty.

The second type of art described in «The Moon and Sixpence» is presented through the character of Dirk Stroeve, a Dutch painter. This talentless painter is so engaged in «describing the life as it appears to be» that he does not even think that there is no trace of real life in his paintings.

The third type of art is the art of Strickland, the real and eternal art. It renounces the existing laws and merits and reveals its beauty only to those who can understand it. Maugham draws a vivid picture of an artist who rejects humanity for the sake of art. But he also describes the lives of ordinary people which go on alongside the life of a genius. The world of Strickland is eternal, time has no power over his art. Strickland leaves for Paris to devote himself to art abandoning his family and friends. After twenty years those who declared him villain understand that he was a genius. [4;16–25]

Reading the novel we can come to conclusion that in the society of selfish and arrogant people Strickland's attempt

of freedom of creation would bring about disastrous results. Maugham understands Strickland who opposed to the social rules, which deprive a human of his freedom. But when Strickland crosses the boundaries of being a human, the writer does not approve it. V. Skorodenko, the literary critic writes: «Strickland kills humanness in himself for the service of art» [4;16]

Having read «The Moon and Sixpence» a question arises which way is right, whether it is the way of Strickland who lost his human nature or the way of a kind, humble and benevolent Dirk Stroeve whose paintings are not worth a penny. The benevolence of Stroeve is devoid of beauty, it is dead benevolence. Skorodenko writes that «The tragedy of Strickland is not only in his spitefulness and viciousness, his biggest tragedy is that he did not know and did not want to know that he was creating for humanity.» [4;18] But we don't see the conclusion both in «The Moon and Sixpence» and his other novels. While narrating the story, the writer wants the reader himself to make a conclusion. That's why «The Moon and Sixpence» is analyzed in different ways. The best accomplishment of the novel is that everybody likes to read it in his own way.

The skill of a translator becomes evident in maintaining the balance between the free and precise translation and feeling the measure. According to the famous translator O'Brian Justin who translated from French into English, the translator must translate only the works that he likes and enjoys. [9;85] Doubtless, this has a primary importance as one of the main conditions of literary translation. But in addition to it in some cases some events, literary environment, the conditions and requirements of the period can influence on the choice of the material for translation. While translating «The Moon and Sixpence» into Uzbek Rakhmatillo Inogomov could keep the norm and chose the way of translating it into Uzbek avoiding rewriting the novel. One of the main accomplishments of the translator is in keeping the language of the writer and the style of vivid description using sarcasm.

There may occur mistakes and defects in the translation of the novel. If the novel is translated not from the original but from the translation of it there will have many flaws. Because when the translation is translated from its translation it becomes distant from the original and is influenced by the translation. As a result the translator translates the translation of the novel not the original novel itself.

We will try to analyze the Russian and Uzbek translations of exclamatory sentences in the fourth, eighth, tenth and fifteenth chapters of the novel «The Moon and Sixpence» by Somerset Maugham. In the fourth chapter a young man asks Waterford: «Is there a Mr. Strickland?» — I asked. «Oh yes; he's something in the city. I believe he's a stockbroker. He's very dull» [1;17]. In the Russian translation done by R. Mann this part is given as following: «— Скажите, а существует ли мистер Стрикленд?» — заинтересовался я. «— О, конечно; он что-то делает в Сити. Кажется, биржевой маклер. Скучнейший мальчик!» [3;17], in Uzbek translation it runs as following: «Айтинг-чи, жаноб Стрикленд деган

одам борми ўзи?» — кизиқсиниб сўрадим мен. «О, албатта бор-да, У Ситида нимадир қилади. Биржа даллоли бўлиб ишлайди, шекилли. Жуда зерикарли одам!» [2;17].

In «The Moon and Sixpence» Rose Waterford tell the narrator about Strickland's leaving his wife. «Isn't it dreadful? He's run away from his wife». [1;26] дейди. In Russian translation we can see this sentence as — «Ужасная история! Он бросил жену!» [3;26] — in Uzbek it is translated as — «Дахшатли қисмат! У хотинини ташлаб кетди!» [2;26].

Rose Waterford tells the narrator that Strickland left for Paris with some woman. «I'm awfully sorry» is translated as «Как это печально» in Russian and in Uzbek it goes as «Жуда ачинарли».

In the tenth chapter of the novel the sentence «Oh, I never said a word to either of them» [1;37] is translated into Russian as «О, я ни ему, ни дочери ни слова не сказала» [3;37], and Uzbek translation is as following «О, мен унга ҳам, қизимга ҳам ҳеч нарса демадим» [2;37]. It would be better if it was translated as «О, мен уларни бирортасига бирор сўз айтмадим». Because in the original of novel there is no word «daughter» and the Russian translator added the word «дочка». This mistake is transferred to the Uzbek translation as well.

When the narrator finds Strickland in Paris, he tries to persuade him to go back to his family. There are the following statements in their dialogue: «Has it occurred to you that your wife is frightfully unhappy?» «She'll get over it». [1;45] This part is translated into Russian as following: «— Неужели вы не понимаете, что ваша жена мучительно страдает?» «Ничего, пройдет!» [1;45]. In the Uzbek translation it runs as following: «— Наҳотки, сиз хотинингиз нақадар изтироб чекаётганини тушунмасангиз?» «Ҳеч қиси йўқ, ўтиб кетади!» [2;45] If the sentence «**She'll get over it**» is translated word by word into Uzbek it will be «**У буни енгади**». But the Russian translator used «**Ничего, пройдет!**» in order to show how rude, heartless Strickland is towards others and towards himself. The translator managed to point at this feature of Strickland's character. The continuation of this talk is «Damn it all, there are your children to think of». The Russian translation is as following: «— Но, черт вас возьми, вы же обязаны подумать о детях». In Uzbek translation we can see: «Жин урсин сизни, ахир болалар тўғрисида ўйлашга мажбурсиз-ку». The phrase «**damn it all**» in the original language is translated as «**но, черт вас возьми**» into Russian, and as «**жин урсин сизни**» into Uzbek. If we translate this phrase word for word it will mean «**жин урсин ҳаммасини**». Because the word «all» means «**ҳамма**», «**ҳаммаси**» in Uzbek and «**сизни**» means «**юу**». Perhaps the translator used the pronouns «**вас**», «**сизни**» in order to lay accent on the feelings of the speaker.

The statement «What poor minds women have got! Love. It's always love» is translated into Russian as «Убогий народ эти женщины. Любовь! Везде любовь!» and in Uzbek as: «Аёл тоифасининг эси паст — да ўзи. Севги! Ҳаммаёқда севги деяверишади». Strickland's words make us realize that he is controlled by merciless and undefeat-

able power against his will and no other power can stand against it.

In the fifteenth chapter of the novel the narrator tells Mrs. Strickland that he had met her husband. «I saw your husband. I'm afraid he's quite made up his mind not to return». I paused a little. «He wants to paint». «What do you mean?» cried Mrs. Strickland, with the utmost astonishment. «Did you never know that he was keen on that sort of thing». «He must be as mad as a hatter», exclaimed the Colonel. [1;58] The Russian translation of this extract is: «— Я видел вашего мужа. Увы, он твердо решил не возвращаться». — Я помолчал. — «Он намерен заниматься живописью». — «Что вы хотите этим сказать?» — вне себя от удивления крикнула миссис Стрикленд. «— Неужели вы никогда не замечали этой его страсти?» — «Он окончательно рехнулся!» — воскликнул полковник. [3;58]

The Uzbek translation of this extract is: «Мен эрингизни кидириб топдим. Афсуски, у уйга қайтмасликка қатъий қарор қилибди». — Мен бироз жим турдим. «-У рассомчилик билан шуғулланмоқчи экан». «— Бу билан нима демоқчисиз?» — хайронликдан ўзини йўқотар даражада кичқирди Стрикленд хоним. «— Нахотки сиз унинг иштиёқини фахлмагансиз?» «-У бутунлай ақлдан озибди!» — хитоб қилди полковник. [2;58]

In this chapter Mrs. Strickland tells to Mrs. Mac Andrew: «He'll never come back», — she said. «Oh, my dear, remember what we've just heard. He's been used to comfort and to having someone to look after him. How long do you think it'll be before he gets tired of a scrubby room in a scrubby hotel? Besides, he hasn't any money. He must come back». [1;61] This part is translated into Russian as following: «— Он не вернется», — объявила она. «— Ах, милочка, вспомни, что тебе о нем сказали. Он привык к комфорту и к тому, чтобы за ним ухаживали. Неужели ты думаешь, что он долго будет довольство-

ваться убогой комнатой в захудалом отеле? Вдобавок у него нет денег. Он должен вернуться» [3;61]. In Uzbek it is translated as: «У қайтиб келмайди» — деди у қатъий равишда. «Эх, жонгиним, у тўғрисида сенга айтиб беришган гапларни эслаб кўр. У саранжом саришталик ва қулай шароитга ўрганиб қолган, иззат хурмат кўрсатишларини хуш кўрган. Нахотки сен уни овлоқдаги мехмонхонанинг ғарибгина хонасида узоқ яшай олади, деб ўйланган. Устига устак пули ҳам йўқ экан. У қайтиб келиши керак». [2;61]

If we translate the exclamatory sentence «**Oh, my dear, remember what we've just heard**» into Uzbek, it will mean «**Эх, жонгинам, биз ҳозиргина эшитган гапларни бир эслаб кўр**». Because in the original there is no phrase «**у тўғрисида сенга айтиб беришган**». The Russian translator added the words «**тебе о нем сказали**». This mistake is transferred into Uzbek as well.

It is well known that both writing a novel and translating it are considered to be a paradigm of artistic creation. If writing the original novel is considered to be an independent work, the translation is a subordinate work. The idea, meaning, style, the choice of the language does not depend on the translator. His work is to express literarily the idea that the author of the original work wants to tell and to pass on to the reader the impact that the author intended to make. This dependence is more vividly expressed in recreating the novel.

It is natural that some mistakes shift while translating from the second language. But in spite of this R. Inogomov's work is praiseworthy. Social relations peculiar to each period, the political situation, literary environment, people and the degree of the freedom of speech markedly influenced on the choice of the translation sources and the principles of translation. The development literary aesthetic thinking and the requirements of the period show the necessity to do only direct translations in the XXI century.

References:

1. Somerset Maugham «The moon and sixpence» Progress publishers-Moscow 1969
2. Сомерсет Моэм «Ой ва сариқ чақа» Тошкент 2012 Иногомов Р таржимаси
3. Сомерсет Моэм «Луна и грош» Москва, 1960 рус тилига Наталии Ман таржимаси
4. Уильям Сомерсет Моэм. Собрание сочинение. 1-том Москва 1991
5. Скороденко В. Современный русский язык — М. Высшая школа, 1979
6. Сомерсет Моэм. Избранный произведения — Москва Радуга 1985
7. W. S. Maugham «A Writer's notebook» перевод с английского Л. Г. Беспалова, 1999
8. Моэм С. Чандиқли киши. Отабоев А. таржимаси. Ҳикоялар туплами. Тошкент 2006.
9. Fang Achilles and Others. On Translation. — New York: Oxford University Press, 1966. — P. 85.

ФИЛОСОФИЯ

«Каталептическое представление» как критерий истины в стоической логике

Дзюва Элла Николаевна, преподаватель

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Проблема истины поставлена в философии еще в Античности. Данная проблема актуальна среди философов и сегодня. Истина является предметом изучения как теории познания, гносеологии, так и логики. В гносеологии истину рассматривают с сущностной точки зрения, а в логике — с точки зрения критериев истины.

В статье предпринята попытка систематизировать представления, сформировавшиеся в логике стоиков относительно понимания вопроса о критерии истины, раскрывается сущность понятия «каталептическое представление».

Ключевые слова: каталептическое представление, критерий истины, диалектика, разум, чувственное восприятие, каталепсис и пролепсис.

Стоическая школа возникла в беспокойное для Древней Греции время в конце IV века. Древним стоицизмом определяют эпоху III—II вв. до н. э., в этот период была сформирована школьная доктрина. Выделяют два этапа в развитии древнего стоицизма. Первый этап характеризуется деятельностью Зенона из Китиона и Клеанфа. Исходя из сохранившихся фрагментов, в это время разрабатывалась в основном только этика и физика стоицизма. Второй период — это творчество Хрисиппа (280—204 гг. до н. э.). Он уделял особое внимание логическим исследованиям, и, вероятно, именно после него стоическое учение приобрело известный нам облик.

В стоическую логику входили два раздела: диалектика и риторика. Диалектика наиболее сложная часть стоической логики.

Стоическая диалектика включала в себя грамматику — учение об обозначаемом, то есть о звуках, зафиксированных в словах, и теорию познания — учение об обозначаемом — это логика в узком, собственном смысле.

Хрисипп называл логику наукой о знаках и о том, что обозначается ими — это учение о словесных знаках и о том, что обозначается ими, то есть грамматику и теорию познания.

Существуют разногласия о том, что составляло содержание стоической диалектики.

Некоторые исследователи логики Стои выделяют в самостоятельный раздел наряду с риторикой и диалектикой учение о критерии истины, другие же наоборот считают учение о критерии истины разделом диалектики, с которого и начинают ее изложение.

Учение о критерии истины — один из самых трудных вопросов стоической диалектики.

Стоиков интересовал вопрос о том, каковы источники нашего знания и где гарантии, что оно необманчиво, то есть где критерий истинности представлений.

Учение о критерии истины имеет своим предметом материальные критерии — формы и содержание «представлений».

Стоики полагают, что сущность всей Вселенной может быть познана только разумом. Полной достоверностью обладают лишь истины, познаваемые разумом.

Для стоиков является очевидным то, что познание космоса начинается с чувственного восприятия.

Необманчивость чувственных данных постулат, который вытекает из потребности представить мир достаточно понятным и доступным для человека. Первичный источник — чувственное восприятие.

Душа изначально, при рождении является совершенно пустой, постепенно она наполняется представлениями, которые образуются под воздействием на душу явлений и предметов реального мира. Эти представления у разных исследователей обозначаются по-разному, так например, Столяров переводит *φαντασία* как «впечатление», сам же Зенон определяет представление как «отпечаток в душе», ибо в душе как бы запечатлевается чувственный образ предмета или явления восприятия. Хрисипп обозначает представление как «изменение души», как «отпечаток в ведущем начале».

Всякое «представление» понимается как чувственный образ предмета восприятия. Все первичные «представ-

ления» суть результат воздействия предмета или явления восприятия на душу.

«Представления» воспринимаются сознанием и возникает информация о их содержании. После того как были восприняты «представления» разум выносит высказывание, оценку о содержании «представлений». Необходимо заметить, что сами по себе «представления» не заключают в себе ни истины, ни лжи. Истинными или ложными могут быть лишь высказывания о содержании «представлений» [2, с. 165].

После того как были восприняты предметы и явления, происходит сохранение их в памяти. Далее из огромного количества сохраненных памяти представлений формируется наш опыт.

Затем происходит переход от восприятий к общим понятиям. Это образование понятий у людей происходит, с одной стороны, стихийно, а, с другой стороны, осознанно благодаря деятельности мышления.

При этом в первом случае как естественные продукты мышления у людей возникают общие понятия. Возникновение этих понятий происходит у всех людей. И так, у человека к четырнадцатому году жизни человека накапливаются общие понятия, которые образуются из восприятий и представлений.

При всем этом необходимо заметить, что на соответствующие высказывания о содержании «представлений» выносятся *συγκαταθεσις*, то что Столяров обозначает термином «согласие», «одобрение» или «признание».

Из всех сохранившихся фрагментов ни в одном нет развернутого определения «согласия». Под этим термином «согласия» обозначается скорее всего не только единичный интеллектуальный акт, но и способность «ведущего начала» выстраивать силлогизмы. В силлогизмах исходными посылками являются высказывания, выражающие содержание соответствующих «представлений». Таким образом, «согласие» есть способность анализировать первичные «представления» и формировать «представления» первого и второго порядка на основании данных опыта и общих понятий. При этом вне этих силлогизмов никакой анализ «представлений» невозможен.

Непосредственным результатом «согласия» является — *h V* («постижение» или «схватывание»).

Итак, сначала всегда бывает «представление», затем в акте «согласия» оно становится разумно-оформленным «представлением». Таким образом, «представление» предшествует «согласию» и «постижению» и считается первичным критерием истины.

Общее значение выражения «критерий истины» — все, что так или иначе может быть использовано для отличения истины от неистинны.

Критерием истины считалась ясность, с которой на ум действует «представление». Подобное представление стоиками было названо «каталептическим» или «постигающим представлением», «схватывающим».

«Постигающее» или «каталептическое представление» определялось как такое, которое не может исхо-

дить от несуществующего, или же как такое, которое истинно и не может быть ложным.

Под каталепсисом (схватыванием) понималась такая истина, которая как бы «схватывала» нас, принуждала к согласию, навязывала нам себя, то есть была очевидна.

Каталептическое представление, являясь критерием истины, проистекает из предмета внешнего мира, принудительно воздействует на познающего, вызывает в познающем согласие, и далее порождает каталепсис.

При всем этом понятие «каталептическое представление» может быть понято неоднозначно, как замечает Маковельский: во-первых, «каталептическим представлением» может быть представление «улавливающее» предмет и отражающее его точно и верно; во-вторых, «каталептическим» может являться представление истинное, правильно постигнутое, то есть наше знание предмета; в-третьих, под «каталептическим представлением» может пониматься захватившее нас представление, вынудившее нас принять его. Отчасти в неоднозначности данного понятия состоит трудность решения вопроса о критерии истины, а отчасти трудность заключается в том, что среди представителей стоической школы критерий истины понимался по-разному: так Зенон считал критерием истины «каталепсис», Хрисипп понимал под критерием истины «пролепсис», третьи Посидоний и Аристон — «правильный разум». Надо учитывать и то, что отчасти трудность понимания учения о критерии истины заключается еще и в отсутствии источников по данному вопросу [2, с. 167].

Ни чувственное восприятие как таковое, ни общие понятия не могли претендовать на роль универсального критерия. Чувственное восприятие — поскольку не включает момента оценки, то есть не связано непосредственно с актом «согласия»; общие понятия — вследствие специфического и длительного процесса формирования, а также вследствие очевидной отстраненности от постижения конкретных предметов и явлений.

«Каталептическое представление», со своей стороны, лишено этих недостатков и обладает двумя важными характеристиками: оно есть критерий истины в том смысле, что непосредственно свидетельствует о реальном наличии предметов и явлений; кроме того, оно связано неразрывно с актом оценки содержания представления в соответствующем высказывании.

Сначала — представление, а затем уже — мысль, которая выражает в слове то, что испытывается представлением. Итак, «постижение» является заключительным этапом оформления «каталептического представления» и описывает конечный итог процесса. Именно поэтому «каталептическое представление» претендовало на роль универсального критерия истины, но только первого порядка. Ведь сферой применения «каталептического представления» являются лишь телесные и реально существующие предметы и явления, которые доступны чувственному восприятию. При этом полностью выпадает класс бестелесных смыслов — общие понятия, суждения,

которые существуют в чем-то ином, чем телесные предметы. Тем самым необходим критерий истины наиболее общий и универсальный, критерий второго порядка, которому доступна сфера логических операций. Таким критерием у стоиков выступает разум, как последняя инстанция познания истины. Разум — конечная инстанция и вместе с тем упорядоченная система знания, с которой должна быть соотнесена истина первого порядка, чтобы в свою очередь стать знанием. Знание же есть представление, на-

столько проверенное и одобренное разумом, что не может быть поколеблено и поставлено под сомнение.

Учение о критерии истины наиболее трудно понимаемое, изучая его встречается ряд сомнительных и противоречивых моментов. С чем это связано трудно дать четкий ответ, остается только лишь гадать по поводу того, что стоики подразумевали под тем или иным термином, попытаться самим исключить зыбкие места и выстроить непротиворечивую систему.

Литература:

1. Берков, В. Ф. История логики [Текст]: учеб. пособие / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, С. В. Воробьев и др.; под общ. ред. В. Ф. Беркова, Я. С. Яскевич. — Мн.: Новое знание, 2001. — 170 с.
2. Маковельский, А. О. История логики [Текст]. М.: Наука, 1967. — 504 с.
3. Попов, П. С., Стяжкин Н. И. Развитие логических идей от античности до эпохи Возрождения [Текст]. М.: Издательство Московского университета, 1974. — 233 с.
4. Попович, М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте [Текст]. Киев, 1979. — 240 с.
5. Степанова, А. С. Философия Древней Стои [Текст]. — СПб.: Издательство KN, 1995. — 272 с.
6. Столяров, А. А. Стоя и стоицизм [Текст]. М.: АО Ками Груго, 1995. — 448 с.
7. Субботин, А. Л. Традиционная и современная формальная логика [Текст]. М.: Наука, 1969. — 145 с.
8. Barwick, K. Probleme der Stoischen Sprachlehre und Rhetorik. Berlin, 1957.
9. Becker, O. Zwei Untersuchungen zur antiken Logik. Wiesbaden, 1957.
10. Schenk, G. Zur Geschichte der logischen Form. Berlin, 1973.
11. Scholz, H. Geschichte der Logik. Berlin. 1965.
12. Steinthal, H. Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Romern. 1 Teil, Hildesheim, 1961.
13. Stoicorum veterum fragmenta, coll. J. ab Arnim, Vol. I–IV. Leiden, 1964.
14. Prantl, C. Geschichte der Logik im Abendlande. Leipzig, 1957.

Дифференциация высказываний в логическом учении Стои

Дзюва Элла Николаевна, преподаватель

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

В последнее время актуализируется проблематика логического учения Стои. Однако, в философской литературе фрагментарно приводится стоическая классификация высказываний.

В данном исследовании, во-первых, воедино собрана существовавшая у стоиков классификация высказываний; во-вторых, рассматриваются логические связи, лежащие в основу дифференциации высказываний; в-третьих, анализируются истинностные характеристики высказываний.

Исследование показало, что в логическом учении стоиков огромное место занимала теория высказываний. Результаты исследования дают возможность систематизировать научные знания о теории высказываний стоической школы.

Ключевые слова: теория высказываний, конъюнктивное суждение, дизъюнктивное суждение, импlicative высказывания, принцип бивалентности, условие истинности, субъект и предикат высказывания, логическая связка, индуктивно-модальная интерпретация, материальная импликация.

В античном рабовладельческом обществе в III веке до н. э. разразился социальный, политический, экономический кризис. Этот кризис привел к возникновению и развитию философских течений и школ, представлявших отражение процесса, начавшегося в философской и научной мысли [1, с. 300]. Одной из таких школ

была стоическая школа, которая возникла в IV веке до н. э.

Основателем стоической школы был Зенон из Китиона (336–264 гг. до н. э.), создавший собственную доктрину на основании ряда мегарских, кинических и аристотелевских учений.

Стоическое философское учение представляет собой синтез идей Гераклита, мегариков, Аристотеля и отчасти Платона. Эволюция стоических учений протекала на фоне заметного роста математических, естественных и технических наук.

Логике сравнительно с другими частями учения стоиков повезло меньше всего. Были утрачены сочинения основателей Стои, из поздних стоиков логикой специально никто не занимался. И даже те изложения, которые существуют и дошли до нас страдают невняtnостью и фрагментарностью. Определить различия логических учений у отдельных представителей стоической школы оказывается невозможным в силу отсутствия первоисточников, и в основном излагают логику стоиков основываясь в первую очередь на учение Хрисиппа — глава стоической школы с 230 по 207 гг. до н. э.; его называли «вторым основателем» Стои; именно при Хрисиппе возросло влияние стоицизма. Согласно преданиям был очень плодовитым автором, написал 705 книг, среди которых свыше 300 книг по логике. Он особенно известен оригинальной разработкой условных и разделительных силлогизмов. Нет никаких сомнений, что логическое учение Стои не только было разработано им во всех деталях, но приобрело в силу этого статус школьной догмы.

Согласно свидетельству Секста Эмпирика, основное место в логике стоиков занимала теория высказываний, которыми стоики оперировали как единичными нерасчлененными целыми.

Высказывания в логической теории стоиков делятся на простые и не простые или составные.

Надо заметить, что по учению стоиков из предложений высказываниями можно назвать те, которые что-либо утверждают, либо отрицают, а также заключают в себе истинность, либо ложность.

Деление на простые и не простые или сложные производилось по формальному признаку: простые — это сочетание субъекта и предиката, сложные — это сочетание различных простых высказываний при помощи логической связки или же сочетание двух или более одинаковых простых высказываний.

Простые высказывания бывают определенные, неопределенные и средние. Определенные — это такие высказывания, субъект которых выражен указательным местоимением. Неопределенные — это такие высказывания, где субъект выражен именем неопределенным местоимением. Средние — это такие высказывания, где субъект выражен именем собственным или нарицательным.

Стоики также как и Аристотель классифицировали высказывания (суждения) по качественной, количественной и модальной характеристикам.

С точки зрения качественной характеристики стоики выделили высказывание утвердительное, высказывание отрицательное, а также опровергающее, ограничительное и «сверхотрицательное».

Отрицательные высказывания образуются из утвердительных при помощи отрицательных частиц. Отрица-

тельные высказывания занимают весьма существенную роль в решении проблемы истинности высказываний.

Среди сложных высказываний различали условные, утвердительно-условные, соединительные, разъединительные, причинные, сравнительные к большему и к меньшему.

Относительно дальнейших подразделений высказываний существовали многочисленные расхождения. Так, например, Степанова пишет о трех видах высказываний: точное (выводное), истинное и доказательное.

Классификация сложных высказываний основана на различии между соответствующими логическими связками.

Для Хрисиппа наиболее важными были три основных типа сложных высказываний.

— условное (имплицативное) (если 1-ое, то 2-ое) — связка «если, то»;

— конъюнктивное (соединительное) (1-ое и 2-ое) — связка «и»;

— дизъюнктивное (1-ое или 2-ое) — связка «или».

Одним из самых обсуждаемых вопросов — условие истинности и формальной корректности условного высказывания; в особенности этим занимались Диодор Крон, Филон Мегарский и Хрисипп. Все трое были согласны в следующем: из 4 возможных комбинаций — высказывание начинается с истинного и кончается истинным; начинается с ложного и кончается ложным; начинается с ложного и кончается истинным; начинается с истинного и кончается ложным — типы 1–3 формально корректны и лишь тип 4 неистинен.

Конъюнктивное высказывание истинно, если истинны оба члена. Дизъюнктивное высказывание типа «или 1, или 2» истинно, если и только если один из членов истинен, а другой ложен. Надо отметить, что согласно Н.И. Стяжкину, «Стоики различали два вида дизъюнктивных предложений: с одной стороны, в нераздельном смысле (греческий эквивалент латинского «vel» («или также»)), с другой стороны, строго разделительную дизъюнкцию (греческий аналог русского «либо, либо»). В последнем случае они налагали на дизъюнктивное суждение требование, чтобы имела место взаимоисключаемость альтернатив. Само собой разумеется, что последнее требование не предъявлялось ими к сложным суждениям с нестрогой дизъюнкцией» [7, с. 47].

Необходимо обозначить еще и гипотетические высказывания. С точки зрения Хрисиппа, гипотетическим высказыванием может считаться любое высказывание, где от наличия или отсутствия одного заключают к наличию или отсутствию другого (здесь равно может использоваться импликация, дизъюнкция или отрицательная дизъюнкция). Особенность гипотетических высказываний заключалась в том, что они не утверждают, а лишь предполагают наличие некоторой предметности, и их истинность, следовательно, не зависит от реального существования тех предметов, о которых идет речь.

В логике Хрисипп ввел принцип бивалентности для высказываний, согласно которому каждое высказывание может получить только одно значение истинности, быть либо истинным, либо ложным. Данный принцип следует отличать от закона исключенного третьего Аристотеля. Излагая логику Хрисиппа, Цицерон писал: «Фундаментом диалектики служит тезис, что всякое высказывание (то, что называют «аксиомой») или истинно, или ложно» [16, с. 83]. Другими словами, принцип бивалентности гласит, что областью определения высказываний являются только истина и ложь. «Хрисипп, — продолжает дальше свидетельствовать Цицерон, — напрягает все силы для доказательства того, что всякая «аксиома» или истинна или ложна» [16, с. 84].

Если рассматривать импликацию стоиков с точки зрения математической логики, то можно сказать, что у Хрисиппа представлена теория материальной импликации. Согласно свидетельству Диогена Лаэртского, у стоиков связь «если первое, то второе» ложна, лишь если первое верно, а второе (одновременно) не верно.

Например, ложное суждение «если земля существует, то она летает», в то время как следующие три суждения истинны: 1) если земля существует, то она не летает; 2) если земля не существует, то она не летает; 3) если земля не существует, то она летает (пример Хрисиппа). Итак, стоики сформулировали формальные условия для истинности сложных суждений, явно встав на путь трактовки их как истинностных функций.

Существенным моментом изложенного понимания импликации было то, что она определялась стоиками без использования модальных понятий. В этом смысле импликация Хрисиппа противостоит индуктивно-модальной интерпретации условного высказывания у Диодора Крона. Последний определял истинную импликацию как такую, для которой исключена возможность как в прошлом, так и в настоящем времени иметь истинный антецедент и одновременно ложный консеквент. Для Хрисиппа же достаточно лишь принятия следующего соотношения: ($(\langle p \text{ истинно} \rangle) \& (\langle q \text{ ложно} \rangle)$) $>$ ($p > q$), которое категорически позволяет исключить «ложь» из «истины».

Литература:

1. Берков, В. Ф. История логики [Текст]: учеб. пособие / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич, С. В. Воробьев и др.; под общ. ред. В. Ф. Беркова, Я. С. Яскевич. — Мн.: Новое знание, 2001. — 170 с.
2. Попов, П. С., Стяжкин Н. И. Развитие логических идей от античности до эпохи Возрождения [Текст]. М.: Издательство Московского университета, 1974. — 233 с.
3. Попович, М. В. Очерк развития логических идей в культурно-историческом контексте [Текст]. Киев, 1979. — 240 с.
4. Степанова, А. С. Философия Древней Стои [Текст]. — СПб.: Издательство КН, 1995. — 272 с.
5. Столяров, А. А. Стоя и стоицизм [Текст]. М.: АО Ками Груго, 1995. — 448 с.
6. Субботин, А. Л. Традиционная и современная формальная логика [Текст]. М.: Наука, 1969. — 145 с.
7. Barwick, K. Probleme der Stoischen Sprachlehre und Rhetorik. Berlin, 1957.
8. Becker, O. Zwei Untersuchungen zur antiken Logik. Wiesbaden, 1957.
9. Schenk, G. Zur Geschichte der logischen Form. Berlin, 1973.
10. Scholz, H. Geschichte der Logik. Berlin. 1965.
11. Steinthal, H. Geschichte der Sprachwissenschaft bei den Griechen und Romern. 1 Teil, Hildesheim, 1961.
12. Stoicorum veterum fragmenta, coll. J. ab Arnim, Vol. I–IV. Leiden, 1964.
13. Prantl, C. Geschichte der Logik im Abendlande. Leipzig, 1957.

Катарсическое значение опыта абсурда

Лапатин Вадим Альбертович, аспирант
Санкт-Петербургский государственный университет

В каждый момент времени любое социокультурное пространство, независимо от его объема, местоположения, времени существования, содержит определенные проблемные поля и сталкивается с рядом практических вызовов. Соответственно, жизненно важным в такой ситуации оказывается поиск решения сложившихся в культуре противоречий. Эти решения могут быть самыми разными. Например, если возникает конфликт между теми

или иными общностями, то он может быть решен путем перевода в символическую сферу, или посредством переговоров, или же на помощь могут прийти ритуал и традиция. В отдельных и самых огорчительных случаях единственным способом решения конфликта является прямая конфронтация. Одним словом, сценариев выхода из затруднительного положения, как правило, имеется несколько, и в этом деле особое значение имеет гибкая,

динамичная и взвешенная стратегия выбора средств. Исторически в европейском социокультурном пространстве наибольшее доверие оказывается дискурсивным практикам преодоления проблемных ситуаций: проблему важно обнаружить, сформулировать и представить ее решение в дискурсе. Но вопрос в том: действительно ли дискурсивная стратегия действенна.

Каждый курильщик знает, какой вред причиняет курение. Зачастую он даже не испытывает никакого удовольствия от своей привычки и на самом деле хотел бы от нее избавиться, но в его повседневном опыте ничего не меняется от осознания всех этих вещей — он продолжает курить. Языковая фиксация той или иной проблемы еще не является гарантией ее решения.

Альтернативным дискурсивному сценарию способом «снятия напряженности» является тот, который условно можно назвать «катарсическим». Катарсис предполагает достижение человеком такого психофизического состояния, при котором он преодолевает индивидуальную ограниченность своего эго и в целом растворяется как «эта конкретная личность», как «это отдельное Я». Поскольку катарсические переживания предполагают снятие различий между Я и не-Я, можно утверждать, что это один из способов достижения абсурдного опыта недвойственности. (Подробнее о связи экзистенциального абсурда и недвойственности см.: [4, с. 123].) Можно указать много способов достижения и привести много примеров описания такого опыта, но сам опыт единствен, т. к. самопротиворечивым было бы мыслить возможность нескольких видов недвойственности.

По-видимому, во все эпохи и во всех культурах наличествовали те или иные катарсические практики, преследовавшие, как можно догадаться, очистительные цели. Очистение заключалось во временном исчезновении субъекта, благодаря чему не оставалось бы больше того, кто мог бы испытывать страдание, боль и неудовлетворенность. А по возвращении в личностные рамки человек, в силу тотальности пережитого чувства единства, понимал несущественность, иллюзорность большинства так называемых проблем и треволений личности вместе с продуцируемыми ею страданием, болью и неудовлетворенностью. Еще более важным, чем снижение привязанности и интереса к собственной личности, следствием катарсических переживаний являются эмпатия и выработка доброжелательного, сострадательного отношения к живому.

Говоря о европейской (и в целом западной) культуре, можно констатировать, что к XX в. «катарсический элемент» из нее полностью выветрился. Всякое переживание подобного рода однозначно маркируется в качестве нездорового, патологического. Это представляется одной из наиболее серьезных проблем западного социокультурного пространства. Теперь функцию катарсических практик берут на себя террористические акты, катастрофы, стихийные бедствия и катаклизмы, влекущие за собой гибель большого числа людей. Если

быть еще более точным, то дело даже не в самих событиях, а, грубо говоря, в том, как они показаны по телевизору. Одним словом, «катарсис» отныне связан с переживанием, относящимся к «телекартинке», показывающей массовую гибель других людей.

Можно согласиться с Ги Дебором, что «в обществах, достигших современного уровня развития производства вся жизнь проявляется как огромное нагромождение спектаклей» [3, с. 23]. Таким образом, в европейском социокультурном пространстве, которое можно охарактеризовать как «общество спектакля», особую ценность приобретают зрелищность, визуальная репрезентация события. Театрализованность касается многих аспектов западной культуры как в прошлом столетии, так и сегодня. И, как и в театре, в социальном взаимодействии «конфликт «обнажает» истину, десакрализует ее», а после «переходит в противоположную фазу — равновесия, достигаемого через катарсис, жертвенность, когда раскрывается очищающая сущность боли, испытываемой «коллективно»» [8, с. 87]. События, приводящие к массовой гибели людей или грозящие массовой гибелью людей, в силу своей необъяснимой «бесчеловечности» и «несправедливости», как раз и выступают источником переживаний подобного рода. В этом смысле и различные виды экстремизма совершенно справедливо можно рассматривать как нечто такое, что задается самим характером «общества спектакля». Это тот самый конфликт, который должен проявить истинное положение дел, и потому, например, теракт, с точки зрения тех, кто его организует и осуществляет, должен стать чем-то единственно реальным посреди повсеместной театрализованности «общества спектакля». Однако этого не происходит, т. к. «деятельность, разрушающая фальсифицированность театральных образов, сама требует сценического оформления» [8, с. 88].

Итак, в европейской культуре XX в. огромную роль играет визуальная представленность, а акты, предполагающие разрушение ее театрализованного характера, сами по себе театрализованны. Можно было бы подумать, что коллективные переживания, связанные с ужасами катастроф, стихийных бедствий, терактов и т. п., единственное, что есть чистого, во всех этих событиях. Однако мы не можем признать за данными переживаниями катарсического характера, т. к. «общество спектакля» настолько тотально, что и эмоция зрителя в нем тоже театрализована. Даже в античном театре, по сообщению Аристотеля [2, 1341b 38–1342a 15], зритель испытывал неподдельный ужас, не отличая сценическое действие от эмпирической действительности; в «обществе спектакля» эмпирическая действительность не отличается от сценического действия. «Катарсис» здесь ложный, наигранный; сочувствие — ущербное, имитирующее сочувствующее поведение посредством воспроизведения соответствующих последнему телодвижений, мимики, дыхания. Разница между очистительным переживанием участника античной мистерии и «катарсисом»

современного обывателя по поводу очередной катастрофы состоит в том, что в первом случае человек переживает собственную символическую смерть, в результате чего для него становится невыносимой сама мысль о насилии и причинении вреда другим живым существам, а во втором — он имеет дело лишь со смертью Другого. Обычно человек, не занимающийся целенаправленной духовной практикой, способен испытывать искреннее сострадание лишь в тех случаях, когда беда касается непосредственно его или близких ему людей. Друга или близкого родственника никак нельзя назвать Другим в силу того, что в нашем опыте они предстают неповторимыми индивидуальностями, с которыми связаны яркие и живые переживания. Другому трудно сострадать. Другой — это образ Самости, то, как она смотрит на себя, сопоставляя себя с коллективными нормами, и в подобного рода деятельность ума вовлечено подавляющее большинство людей. Сочувствие к показанным по телевизору жертвам катастроф, терактов, стихийных бедствий, бесчеловечных действий и т.п. чаще всего представляет собой «бесплатную жалость», имеет отношение, скорее, к сентиментальности, чем к состраданию, и зачастую лишь продуцирует ответную ненависть и бесплодное негодование. Оно не требует от индивида актуализации «душевного движения» в поступке, без которого теряет значение всякий этический дискурс. Практика наблюдения за большой бедой и театрализованного сочувствия выступает средством анестезии, единственной целью которого является возвращение к такому же безразличному существованию, что было всегда. Собственно, этот недолгий эпизод сентиментальности и выписывает обывателю индульгенцию на то, чтобы он продолжил следовать повседневной, укрепленной в собственном эго стратегии, еще больше уверившись в ее правоте и в несправедливости мира. Система «коллективной боли» выстроена таким образом, что сознание индивидов отвлекается на то, что не имеет к ним прямого отношения, и преуменьшает значение того, что их непосредственно окружает и что действительно можно было бы изменить. Таким образом, человек не переживает катарсис, но лишь продолжает делать вид, будто он не осведомлен о своем происхождении и своей судьбе.

Абсурду в экзистенциальном измерении соответствует временное прекращение какой бы то ни было активности сознания. Отсюда, вполне естественно возникает ассоциация со смертью. Смерть, будучи абсолютным событием, действительно, в этом отношении всегда абсурдна. Следует заметить, что катарсическое значение данного опыта заключается в переживании собственной смерти на символическом уровне. Вместе с тем, для того, кто испытывает это переживание, нет никакой возможности понять, *на самом ли деле* он умирает или еще вернется к привычному модусу сознания, ибо недвойственность не предполагает возможности различения. В этом смысле можно утверждать, что в момент переживания символической смерти человек умирает по-настоящему.

М. Хайдеггер в качестве наиболее важных тенденций повседневного пространства европейской культуры XX в. называет трусливое заговаривание смерти, уклонение от ясного осознания собственной смертности и конечности [10, с. 252–255]. Искусство умирания теряет в цене, и ему на смену приходят ценности сохранения, продления и улучшения качества жизни, в связи с чем смерть предстает неудачей или даже неприличным событием. Западный человек прошлого столетия воспринимает смерть как «прекращение активного труда и отдыха, как остановку конвейера потребления и наслаждения» [5]. Однако полагание собственно человеческими ценностей труда, коммуникации, социальной реализации, развлечения и отторжение всего, что связано с проблемой умирания, не убирают Танатос с горизонта человеческого существования. Следует согласиться с тем, что «человек мыслит, действует или общается в горизонте культуры лишь постольку, поскольку оказывается способным экзистировать из наличного состояния, выступать из потока жизни в некоторую область бытия, в которой он не есть, но лишь может быть» [9]. Конечность жизни, без сомнения, добавляет ей важности, но еще важнее те минуты, когда человек умирает. Вернее, когда он замечает, что умирает, поскольку его тело занято этим каждую секунду. Переживание смерти заключает в себе момент подлинности, который заключается в том, что ее нельзя сымитировать. Человеку в буквальном смысле становится больше «нечем» обманывать и притворяться.

Тем не менее, даже те исследователи, которые замечают, что смерть открывает подлинное в человеке в противовес порядку наслаждения и потребления, подчас незаметно для себя вещают от имени этого же порядка. Дело состоит в том, что они не могут отказаться от идеи Самости. Пытаясь объяснить, что подлинного есть в умирании, они связывают его с Самостью, полагая, что она и есть самое подлинное в человеке.

Так, О.Л. Абышко называет Самость «определяющей основой человеческого существа» [1, с. 17], и, несмотря на некоторую тавтологичность данного определения, мы готовы принять его, если это поможет прояснить проблему соотношения подлинного человеческого содержания и смерти. По мнению автора, Самость, хоть и является собой «источник проявления человека в мире сущего во всем его многообразии» [1, с. 17], всё же остается полностью трансцендентной, неизвестной и недоступной человеку, и, в силу этого, она не может быть познана, но может быть раскрыта. (В связи с этим неизменно должен вставать вопрос, откуда тогда автору вообще что-то известно о Самости.) Для этого необходимо познать экзистенцию. Экзистенция также есть неизвестная и незримая субстанция человеческого бытия, но всё же «раскрывающаяся в явленных предикатах, с помощью которых мы можем знать, что она *есть*, но *что* (курсив авторский — В.Л.) она есть сама по себе — неизвестно» [1, с. 17]. Можно было бы подумать, что экзистенция является — в противоположность «Я» как совокупности

регистрируемых, преходящих качеств конкретной индивидуальности — сверхличностным содержанием в человеке, но автор спешит заметить, что и она имеет личностное начало. Тем не менее, «настоящее рождение Самости происходит лишь после смерти экзистенции... когда единственно возможной формой человеческого существования становится форма пробужденной Самости, незамутненной эмпирическими всплесками сущего» [1, с. 18]. Под смертью экзистенции, насколько можно судить, понимается как смерть тела, так и символически переживаемая смерть. Исходя из этого можно заключить, что Самость, согласно О.Л. Абышко, открывается всем без исключения людям. Разница состоит в том, что некоторые люди готовятся к этому при жизни «посредством преодоления экзистенциального барьера, отделяющего мышление от бытия» [1, с. 18], а остальные, чья Самость так и остается непробужденной, по заверению автора, после физической смерти обречены на бессознательное существование в подземном «царстве сновидений».

Рассмотренная статья О.Л. Абышко показательна для нас не в смысле недостаточной четкости терминов и строгости определений. В принципе, несмотря на всё это, вполне можно понять, что имеет в виду автор и какой философской традиции придерживается. Значительно более уязвимой представляется сама позиция, которая предполагает усмотрение за процессом оставления жизни подлинного содержания, но связывает последнее исключительно с Самостью. Катарсические практики различных культур, действительно, связаны с приуготовлением к смерти, и в этом смысле, если довериться Платону [7, 64a], Цицерону [11, I, 30] и М. Монтеню [6, с. 76–91], их надлежит считать истинно философскими, поскольку нет существенной разницы между подготовкой к умиранию и исследованием фундаментальной природы ума. Однако единственное и самое значительное, что может в ходе такого исследования открыться человеку, это понимание того, что у него нет и никогда не было никакой Самости. Символически переживаемая смерть — это, прежде всего, смерть всего, что человек на неясных основаниях считал всю жизнь собой: эго, Я, Самость, личность и т.п. Несообразности и лингвистический нонсенс, неизбежно возникающие в тексте при попытке теоретизирования с применением данных понятий, лишь свидетельствуют об их несостоятельности. В лучшем случае о них можно говорить, как об именах, относящихся к внутренним процессам сознания. Однако совсем не очевидны две вещи: во-первых, необходимость объединять происходящие процессы под каким бы то ни было именем; во-вторых, то, что и сами по себе, без поименования, они чем-либо объединены.

В антропологии есть такое понятие, как «антропологический минимум». Суть его сводится к тому, что есть ряд анатомических и физиологических особенностей (биопедия, противопоставление большого пальца кисти и т.д.), минимально достаточных для того, чтобы их носитель мог быть назван человеком. По аналогии с этим

опыт абсурда можно было бы назвать «антропологическим максимумом». Это своего рода экстремум человеческого опыта. Достичь состояния недвойственности, оставив все психические процессы, — это максимум того, что способен сделать человек во внутренней жизни своего сознания. Катарсическое значение данного опыта состоит, во-первых, в том, что сознание прекращает на время создавать собственные проекции и, тем самым, очищается от них, а во-вторых, в том, что преодолевается индивидуальная ограниченность эго. На самом деле, это один и тот же процесс, поскольку именно благодаря абсурдному опыту недвойственности человек впервые начинает ясно сознавать, что то, что он называл личностью, Самостью, Я, душой и т.п., также являет собой всего лишь одну из проекций сознания, не имеющей под собой бытийственного основания.

Опыт абсурда имеет практические следствия как для индивида, так и для общества. На индивидуальном уровне наблюдается успокоение аффектов, ослабление привязанностей, устранение страха смерти, выработка неэгоистической установки. Всё вместе это делает жизнь отдельного человека более гармоничной, а переживание недвойственности дает понимание несущественности различий между собой и Другим, способствуя развитию качеств любви и сострадания, которые являются единственным источником жизненного счастья. В свою очередь, на коллективном уровне катарсические практики имеют своей целью снижение напряженности и конфликтности в обществе. Они объединяют людей на основе понимания, что природа сознания у всех одинаковая, и в этом смысле оказываются более эффективными, чем любые формы социального взаимодействия, осуществляемого в рамках тех или иных институтов. Институциональное устройство общества предполагает выстраивание иерархии. В результате человек в качестве члена общества с неизбежностью видит различия (половые, возрастные, социальные, политико-идеологические, финансовые и т.д.) между людьми и в целом проводит свою жизнь в непрекращающемся различии между Своим и Чужим, никогда не задумываясь над тем, что собственно за инстанция в нем различает.

Катарсические практики в том или ином виде наличествуют в любом доиндустриальном обществе, а их нелегитимность в рамках современной культуры представляется тревожным симптомом. По существу, в западной культуре последних столетий все глубокие переживания относятся в область психических расстройств, а все стратегии поведения, не предполагающие извлечения практической выгоды, не связанные с борьбой за власть, за влияние, за обладание собственностью и деньгами, отмечены печатью недоверия. Тем самым, возникает ситуация социокультурного нонсенса, при которой имплицитно почти целиком патологизируется и отрицается здание мировой культуры как таковое. И наиболее действенным способом преодоления нонсенса вновь видится доведение его до абсурда, возможное в силу их неотличности. Абсурдный

опыт сознания также предполагает отрицание культуры, поскольку он связан с тем, что человек переживает смерть Я и, тем самым, в определенном смысле перестает функционировать как человек, а следовательно, преодолевает культурные ограничения. Однако подобное временное «устранение культуры» имеет, как было показано, оздоровительный эффект для социокультурного пространства. Выбатываемые в результате стратегии поведения,

ставящие под сомнение ценности потребления и немедленного удовлетворения потребностей и предполагающие духовную работу по преодолению аффективной деятельности сознания и развитию неэгоистической установки, представляются наиболее значимыми для выхода из проблемных ситуаций, сложившихся в европейском социокультурном пространстве XX в. и актуальных в настоящий момент.

Литература:

1. Абышко, О. Л. Человек: смерть экзистенции как рождение Самости. Опыт онтологического анализа вхождения в неизвестное // *Фигуры Танатоса*. №3, специальный выпуск: Тема смерти в духовном опыте человечества. Материалы международной конференции, С.-Петербург, 2–4 ноября 1993 г. СПб., 1993. с. 16–18.
2. Аристотель. Поэтика // *Сочинения в 4-х тт.* Т. 4. М., 1983. с. 645–680.
3. Дебор, Г. *Общество спектакля*. М. 2000.
4. Лапатын, В. А. Плотин: восхождение души к единому в контексте экзистенциального измерения абсурда // *Научное мнение: научный журнал*. №1. СПб., 2014. с. 122–128.
5. Марков, Б. В. Мертвое и живое [Электронный ресурс]. URL: (http://anthropology.ru/ru/texts/markov/thanatos04_17.html). (дата обращения: 23.03.2014)
6. Монтень, М. О том, что философствовать — это значит учиться умирать // Монтень М. *Опыты*. Книги первая и вторая. М., 1979. с. 76–91.
7. Платон. Федон // Платон. *Собрание сочинений в четырех томах*. Т. 2. М., 1993. с. 7–80.
8. Сурова, Е. Э. Идентичность. Идентификация. Образ. СПб., 2010.
9. Тищенко, П. Д. Смерть и самоидентификация [Электронный ресурс]. URL: (<http://anthropology.ru/ru/texts/tischemko/tanatos5.html>). (дата обращения: 23.03.2014)
10. Хайдеггер, М. *Бытие и время*. М., 1997.
11. Цицерон. *Тускуланские беседы* // Цицерон. *Избранные сочинения*. М., 1975. с. 207–357.

Концепция Абу Хамида Газали о нравственном облике человека

Музаффаров Фируз Давронович, преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Нравственный облик мужчины, нравственность женщины, отношения между родителями и детьми, а также нравственные устои мусульманского общества всегда волновали Газали. В своих трудах он плотно наряду с другими вопросами затрагивает эту область. Говоря о человеке, мыслитель подчеркивает его значимость в этом мире: «Человек был создан великим по своему значению и маленьким по размеру. Его тело город, а разум — правитель, управляющий им. И его познавательные силы из числа внешних и внутренних чувств — его войско. Части тела и органы — его поданные. А нафс, приказывающий делать зло, то есть желание и гнев, — как враг, который пытается захватить его владения и хочет погубить его поданных. И его тело как граница, а душа стоит на страже» [2]. Человеческие желания Газали считает наизлейшими врагами всего человека, которые могут принести большой вред, если потакать им. Мыслитель разработал концепцию нравственного облика человека, благодаря которой он становится примерным мусульма-

ниним, близким к Богу. В. В. Наумкин отмечает, что «идея нравственного усовершенствования человека у Газали выросла в свою очередь, из суфийской традиции. Это отличает мыслителя от суннитского схоластического богословия, в частности от системы ал-Ашари» [1]. Газали смотрит на человека как на божественное творение, он разработал морально — этические нормы, которые должны служить регулятором человеческих отношений. Мыслитель, считает, что счастливым человек может стать, только достигнув совершенства, которое в свою очередь зависит от хороших дел и от преодоления в себе дурных качеств. Каким Газали видит нравственно совершенного человека?

В первую очередь мыслитель обращает свое внимание к человеческой душе, которая имеет Божественную природу: «Он указал на то, что человек создан из тела, которое можно увидеть глазами, и души, которую можно познать разумом и интуицией, а не чувствами, — тело его он отнес к глине, а душу — к Себе» [2, с. 19]. То есть душу

человека Бог отнес к себе, тем самым указав, что душа имеет особую духовную структуру. «Тело человека принадлежит к чувственному миру, оно — микрокосм по сравнению с макрокосмом чувственного мира и соответствует последнему во всех своих частях. Бессмертны только души людей, но не их тела» [3]. Любое совершенствование человека нужно начинать с его души, силы которой делятся на силу, познающую и силу деятельную, каждую из которой можно назвать умом. Но больше значения Газали придает силе деятельной, которая не должна находиться под каким — либо влиянием, а другие силы должны быть покорны и двигаться согласно указаниям этой силы. Если же она подчинится, то в ней возникнут ограниченные желанием формы, и это называют дурным характером, а если она будет главенствовать, то в ней возобладают то, что называется добродетелью, или похвальными качествами [2, с. 21]. Говоря нашими словами, мыслитель имеет ввиду силу воли, которая должна главенствовать над другими силами и служить добрым поступкам человека.

Важным в духовно нравственном человеке Газали считает также наличие разума: «Разум похож на охотника на коне, его желание — добыча, гнев — пес, и если охотник опытный, конь послушный, собака воспитанная, обученная и послушная, он будет достоин успеха. А если он сам глуп, лошадь его упряма, собака злобна, то лошадь не будет следовать его указаниям, собака не будет послушно бежать по его знаку — этот заслуживает того, чтобы погибнуть, не говоря уже о том, что он не достигнет желаемого» [2, с. 42]. То есть воспитание силы разума является одним из главных условий достижения высокой нравственности и целей в жизни. Но необходимо умение отличать указание разума от указания желания. Газали советует: «что, разум чаще всего указывает на лучшее с точки зрения последствий, несмотря на то, что это возможно несет в себе некоторую трудность, и к этому нужно обращаться в моменты растерянности» [2, с. 44]. Мыслитель имеет ввиду, что разум и размышление приводят человека к правильному решению, хотя поначалу это может показаться нелюбимым и нежеланным, но с вытекающими положительными последствиями. А желание подчиняется наслаждению в настоящий момент и вытекающими из этого тяжелыми последствиями. И мыслитель приводит отрывки из Корана: «Быть может вам неприятно то, что является благом для вас. И, быть может, вы любите то, что является злом для вас» [2, с. 44]. То есть при каждом принятии решений человек в первую очередь должен подумать о последствиях, а не о наслаждении и выгоде, которую может принести это решение. Также говоря о понятии разума, мыслитель отмечает, что «под добродетелью силы разума следует понимать разумное управление, благоразумие, чистоту мыслей и правильность мнения» [2, с. 61]. Кроме чистой души и правильного разума нравственный человек должен обладать определенными добродетелями, которые Газали определяет как:

«Мудрость — предмет исканий верующего. Так говорил Пророк, приводя его слова Газали подразумевает под мудростью в поведении состояние и добродетель разумной души, которой она управляет с помощью сил гнева и желания и определяет их движение, а также какими они должны быть, когда им надо успокоиться, а когда прийти в движение, это есть знание о правильности деяний. И это достоинство окружают два порока: обман и слабоумие.

Храбрость — достоинство силы гнева, потому что она сильна, и она вместе с силой вспыльчивости подчиняется разуму, которому Шариат указывает, когда идти вперед, а когда нужно отступить; она находится между двумя пороками, окружающими ее, — между безрассудством и трусостью.

Целомудрие — достоинство силы желания, когда оно легко и непри-нужденно следует за силой разума, двигаясь и останавливаясь по его указанию. Его окружают два порока: ненасытность и чрезмерное сдерживание желания, большее, чем то, что предполагает разум.

И справедливость означает наилучший порядок и устройство — в поведении ли человека или в том, что касается отношений или того, на чем основывается государство.

Благородство (карам) — среднее между высокомерием и вульгарностью, когда человек с радостью идет на великие дела, приносящие большую пользу» [2, с. 61–63]. Мыслитель уверен, что каждый порядочный мусульманин должен обладать этими добродетелями, чтобы приблизиться к совершенству Аллаха, хотя Газали утверждает, что полное совершенство лишь у Него. Для Газали полное счастье только у человека, приблизившегося по качествам души и характера к ангелам, которого ждет рай после смерти. Также мыслитель отмечает, что у человека есть три мотива для совершения праведных дел:

«1) Прельщение и устрашение тем, что есть и чего боятся люди в настоящем и будущем. Это следствие инстинкта, характеризующее простых людей.

2) Стремление к хвале и страх перед порицанием того, с чьей похвалой и порицанием считаются. Это следствие скромности и несовершенного ума, но более разумного, чем у простых людей.

3) Стремление к добродетели и самосовершенствованию ради них самих, а не ради какой — то иной цели. Это мудрецы, приближенные к Аллаху» [2, с. 68].

Данными высказываниями Газали явно делит людей, дав понять, что каждый человек стремится к совершенствованию через свое положение и характер, но больше всего через умственное развитие и понимание этого мира. Также говоря словами Газали: «Лучшее, что было дано человеку, — разум, который сдерживает его; если его нет, то скромность, которая запрещает ему; если ее нет, то страх, который мучает его, но если и этого нет, то молния, которая сожжет его и избавит от него людей и весь мир» [2, с. 68]. То есть каждый разумный че-

людей должен стремиться к совершенству своей нравственности. Это надо доказывать своими действиями, стремясь к этому на деле. Строчки из Корана твердят, что «человек получит только то, к чему он стремился». Только молитвой и постом невозможно заслужить себе место в Раю, бездействие не приносит пользы. Кроме просьбы направленной Аллаху, человек должен своими благими поступками приближаться к Нему. Значит, выработка в себе этих качеств является целью человека в земном мире, и соблюдение их ведет его по правильному пути, бездействие на этом пути порицается, и поощряются благовидные поступки. Но, чтобы приблизиться к душевному и нравственному совершенству иногда может быть недостаточно одних только действий. По Газали немаловажную роль в этом еще играет и телесная красота человека. Мыслитель приводит две причины необходимости красоты: «1) уродство порицается, и люди по своей натуре не хотят приближаться к нему, а красивый человек может добиться большего, как будто красота — это крыло, помогающее лететь, как богатство; 2) красота часто указывает на праведность души, потому что свет души, если сияние его станет совершенным, отразится и на теле. Лицо и глаза — как зеркало, отражающее внутренний мир, поэтому они отражают гнев и зло» [2, с. 74]. Газали дает понять, что внешний облик человека важен, наравне с внутренним духовным миром человека, так как приятная внешность приукрашивает добрые дела. И ваши хорошие поступки становятся виднее, если вы прекрасны внешне.

Также кроме этого, по мнению мыслителя, необходимым критерием нравственного облика человека является такое качество как терпение. «Терпение — половина веры» [2, с. 86], говорит Газали, а также делит его на два вида: 1) физическое терпение — это умение переносить физические трудности; 2) душевное терпение — это когда ты умеешь переносить несчастья и бедствия судьбы. Второй вид терпения более похвален, по мнению мыслителя.

Газали также отмечает, что в человеке должна присутствовать и зависть. Мыслитель делит зависть на белую и черную: «Верующий завидует белой завистью, а лицемер — черной» [2, с. 87]. Завидовать белой завистью благотворно влияет на человека, который хочет добиться того же, что и тот кому он завидует. А черная зависть — это желание, чтобы человек, которому вы завидуете, лишился своих благ. Белая зависть способствует развитию конкуренции и носит созидательный характер, а черная становится причиной многих преступлений и носит разрушительный характер. Мысль Газали о благих поступках не кончается на этом. Он отмечает также добродетель рук, языка, слуха и зрения: «В том, что касается языка, — это прекращение насмешек, хулы, сплетен, лжи, клеветы и обращения друг к другу по кличкам (об этом мы уже говорили в предыдущей главе), а в том, что касается слуха, — это отстранение от зла языка, та-

кого как хула и прочее, от слушания и запрещенных звуков. И то же в отношении всех частей тела и сил» [2, с. 88].

Мыслитель также говорит о том, что человек не должен ждать чего-то взамен своей добродетели, а если пожелает так это уже не добродетель. Иначе говоря: «сделал добро и тут же забудь о нем». Нужно отметить, что говоря о нравственном облике человека, необходимо помнить и о том, что осознание добродетели, хорошего и плохого не возникает само по себе, а приходит с постепенным обучением. «Обучение — это самое благородное из всех деяний» [2, с. 88]. Вопросы обучения и получения знаний занимают также центральное место в концепции Газали. «Целью ученика во всем, чему он учится в настоящее время, должно быть совершенствование души и благонравие...» [2, с. 106]. Мыслитель указывает на то, что всякое обучение должно быть направлено на воспитание в себе благородных качеств и душевного равновесия. Человек, по — мнению Газали, должен всю свою жизнь стремиться получать знания, чтобы уметь отличать истину от лжи. «Правда то, что жизни не хватает для изучения всех наук, поэтому человек должен взять все самое лучшее из каждого вида и ограничиться поверхностным изучением каждого вида наук, затем оставшуюся жизнь направить на получение знаний, которые являются причиной успеха и счастья, — действительное и истинное познание Аллаха» [2, с. 100]. Для мыслителя истинное назначение обучения, это познание Бога, но в, то, же время познание ремесел и других наук должно сочетаться с этим знанием. «Сын, твои слова и действия должны соответствовать Шариату, потому что знания и деяния без следования Шариату — заблуждение.... И знай, что непридержанный язык и закрытое сердце, полное небрежности и подчиненное желанию, — признак несчастья, и если ты не уничтожишь свой нафс истинным джихадом, то сердце твое не оживят лучи знания» [2, с. 144]. Газали советует прежде, чем начать обучение обязательно заняться самовоспитанием, где разум преобладает над желаниями, а не наоборот. Из всех положительных качеств в человеке, мыслитель отдает предпочтение человеческому разуму, и возвеличивает его над остальными добродетелями. Газали с позиций исламского теолога заключает необходимые для примерного мусульманина знания в Шариате. Остальные науки тоже не маловажны, по его мнению, но не всякий мусульманин может понять их истинный смысл, для этого нужны специальные знания. По мнению Газали, идущему по пути Аллаха нужны четыре вещи:

- 1) правильное вероубеждение, без каких бы то ни было нововведений.
- 2) искреннее раскаяние, после которого нет возврата к совершенным ошибкам.
- 3) ублажнение недругов, чтобы ты ничего никому не был должен.
- 4) получение знаний о Шариате

Итак, подводя итог нашим мыслям о нравственном облике человека, следует выразиться следующими словами мыслителя: «Счастье души и ее совершенство — в том, чтобы она запечатлевала истины Божественных дел и оттачивалась ими, как будто она и есть они, а это возможно

лишь через очищение души от низменных черт и пороков, причины которых — желания и гнев. И происходит это посредством внутренней борьбы и совершения благих деяний, ибо дела предназначены для очищения, а чистота — неперемнное условие совершенства души»¹.

Литература:

1. Абу Хамид АЛ-Газали. Воскрешение наук о вере (Ихйа улум ад — дин) перевод с арабского и комментарий В. В. Наумкина. Москва: «Наука», 1980. — 360 с.
2. Абу Хамид аль-Газали. Весы деяний и другие сочинения: Пер. с арабского А. Минияновой, С. Сагадеева. Москва: «Ансар», 2007. с. 41
3. Петрушевский, И. П. Ислам в Иране в XII—XV веках. (Курс лекции). Л: Изд-во Ленинград. Ун-та, 1966. — 400 с.

¹ Абу Хамид аль-Газали. Весы деяний и другие сочинения: Пер. с арабского А. Минияновой, С. Сагадеева. Москва: «Ансар», 2007. с. 30–31.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 8 (67) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Козырева О. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61