

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР
«НАУЧНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО»**



**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ
СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

сборник научных трудов

IV Международной научно-практической конференции,
приуроченной к празднованию «Дня Знаний» в Российской Федерации

Ростов-на-Дону

2014

УДК 30+009

ББК 6/8

С-56

С56 Современные тренды развития социогуманитарного знания: сборник трудов IV Международной научно-практической конференции, приуроченной к празднованию «Дня Знаний» в Российской Федерации, 1-4 сентября 2014 года. – Ростов-на-Дону: Издательство Международного исследовательского центра «Научное сотрудничество», 2014. – 214 с.

ISBN 978-5-4419-0043-0

В сборник включены доклады участников IV Международной научно-практической конференции «Современные тренды развития социогуманитарного знания», приуроченной к празднованию «Дня Знаний» в Российской Федерации и проводившейся Международным исследовательским центром «Научное сотрудничество» 1-4 сентября 2014 года в г. Ростове-на-Дону.

Сборник конференции адресован профессорско-преподавательскому составу высших учебных заведений, научным работникам, докторантам, аспирантам, магистрантам, слушателям системы повышения квалификации работников образования.

Издание включено в Российский индекс научного цитирования.

*Ответственность за содержание публикуемых материалов, аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут их авторы.
Точка зрения авторов не всегда совпадает с мнением издателя.*

УДК 30+009

ББК 6/8

ISBN 978-5-4419-0043-0

© Коллектив авторов, 2014

© ООО МИЦ «Научное сотрудничество», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ 1 ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МУЛЬТИВЕКТОРНОСТЬ В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ	6
<i>Агеев В. А.</i> Организационно-управленческие механизмы формирования системы социального партнерства при подготовке специалистов морских специальностей в Камчатском крае.....	6
<i>Владыкина И. В., Студитских Т. А.</i> Из опыта работы по формированию национально-культурной идентичности личности школьника.....	23
<i>Елизарова Е. Ю.</i> Особенности применения информационных технологий на учебном занятии по алгебре в вузе.....	27
<i>Зорина О. Ю.</i> Развитие речи у дошкольников с ОНР в процессе разработки проектов.....	33
<i>Камалова Л. А.</i> Формирование духовно-нравственных ценностей студентов-бакалавров в процессе обучения в университете.....	41
<i>Кузнецов Е. Г.</i> Методические рекомендации к семинарским занятиям при изучении дисциплины «Экологические риски на транспорте» для бакалавров водного транспорта.....	44
<i>Плаксина И. В.</i> Психолого-педагогические условия достижения современных образовательных результатов.....	49
<i>Муталиева Л. М., Смыкова М. Р.</i> Оценка потребительских предпочтений выбора предприятий ресторанного сектора.....	65
<i>Сапченко Л. С.</i> Ирония как приём педагогического речевого воздействия... ..	72
<i>Стрельцов Р. В.</i> Социально-экономические основы непрерывной подготовки офицерского состава в области информационных и коммуникационных технологий в служебно-профессиональной деятельности.....	76
РАЗДЕЛ 2 СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ	81
<i>Корнеева Я. А., Симонова Н. Н.</i> Акцентуации характера вахтовых работников в контексте психологических рисков в профессиональной деятельности.....	81
<i>Кулеш Е. В., Кулеш Ж. В.</i> К вопросу о проявления жизни устойчивости личности с разным уровнем субъективного благополучия в период взросления.....	87
РАЗДЕЛ 3 ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКОЕ ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	98
<i>Андреев Е. А.</i> Конфликтная деятельность сибирских профсоюзов в период новой экономической политики.....	98
<i>Киба Д. В.</i> Художественная интеллигенция Дальнего Востока СССР и	

метод социалистического реализма: попытки осмысления.....	103
<i>Науменко О. А.</i> Инвайронментализм и его ценностные ориентации в современную эпоху.....	107
<i>Чернякова Н. С.</i> О специфике субъектно-объектного отношения в гуманитарном познании.....	116
РАЗДЕЛ 4 МНОГОАСПЕКТНОСТЬ НОВЕЙШИХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК.....	123
<i>Александрова В. В., Калимуллина Л. А.</i> Инвективная лексика в свете феномена вербальной агрессии.....	123
<i>Гераскевич Н. В.</i> Основы развития персональной аутентичности в контексте иноязычного образования.....	131
<i>Горобцова И. В., Киселёва Н. Ю.</i> Речевой жанр интернет-мема в современном англоязычном сетевом пространстве.....	140
<i>Минуллина Э. И., Мрасова Р. Р.</i> Лингвокультурологические особенности проведения деловых переговоров на английском, русском и татарском языках.....	151
<i>Семенова Е. В., Коржаева Ю. С.</i> Преодоление интерференции родного языка в иноязычном образовании.....	160
<i>Серёгина С. Е.</i> Лексико-грамматическая организация газетно-публицистического текста.....	170
<i>Шестак Л. А.</i> Лингвистика социогуманитарного знания.....	177
РАЗДЕЛ 5. КЛЮЧЕВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ЭКОНОМИКО-ПРАВОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	187
<i>Васильева Ю. Р., Шафигулина С. Р.</i> Внутригосударственное и международно-правовое урегулирование проблемы обеспечения глобальной безопасности.....	187
<i>Гаврилова О. А.</i> Особенности института омбудсмана в Гватемале и Боливии.....	194
<i>Дроздова Е. М., Макарчук М. С.</i> Анализ и совершенствование корпоративной культуры в организации.....	203
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	209

ПРЕДИСЛОВИЕ

В сборнике трудов IV Международной научно-практической конференции «Современные тренды развития социогуманитарного знания», приуроченной к празднованию «Дня Знаний» в Российской Федерации и проводившейся Международным исследовательским центром «Научное сотрудничество» 1-4 сентября 2014 года в г. Ростове-на-Дону, представлены авторские доклады участников конференции, в которых, как в фокусе, отражаются актуальные направления научного поиска в социогуманитарных науках. Цель конференции – систематизация и публикация результатов исследований теоретиков и практиков гуманитарного профиля из Беларуси, Казахстана, России и Узбекистана, а также выявление и оценка возможных направлений дальнейшего развития авторского исследовательского дискурса в современных условиях.

Материалы были сгруппированы в рамках четырех разделов:
Раздел 1. Исследовательская мультивекторность в педагогике и образовании;
Раздел 2. Специфика современных исследований в области психологии;
Раздел 3. Историко-философская проблематика современных исследований;
Раздел 4. Многоаспектность новейших филологических и лингводидактических исследовательских практик;
Раздел 5. Ключевые направления современных экономико-правовых исследований.

Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество» полагает, что данный сборник будет представлять интерес для профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, научных работников, докторантов, аспирантов, магистрантов, слушателей системы повышения квалификации работников образования и инициирует оживленные дискуссии представителей широкой общественности, заинтересованных в дальнейшем прогрессе социогуманитарного знания и повышении его роли и статуса в мировом образовательном и научном пространстве.

С пожеланиями успеха в научной деятельности,

Генеральный директор Международного исследовательского центра

«Научное сотрудничество», кандидат педагогических наук, доцент

Чигишева Оксана Павловна.

РАЗДЕЛ 1 ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ МУЛЬТИВЕКТОРНОСТЬ
В ПЕДАГОГИКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

**ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ
ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА
ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ МОРСКИХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КАМЧАТСКОМ КРАЕ**

Агеев В. А.

Камчатский государственный технический университет

Аннотация. В настоящей работе проанализированы направления совершенствования знаний об основах социального партнерства в сфере профессионального образования, рассмотрены принципы социального партнерства при подготовке специалистов морских специальностей, приведены нормативные и организационно-управленческие механизмы формирования системы социального партнерства в профессиональном образовании Камчатского края, предложена структура системы социального партнерства в области профессионального образования Камчатского края.

Ключевые слова: правовое регулирование, нормативные акты, система социального партнерства, профессиональное образование, рыбная отрасль, морское образование, управленческие механизмы.

Одним из важнейших направлений в сфере взаимодействия государства и общества в новых социально-экономических и политических условиях стала система социального партнерства, активно формирующаяся в нашей стране с начала 1990-х гг.

В настоящее время модернизация российского образования, направленная на повышение качества подготовки специалистов всех уровней, невозможна без создания единого образовательного пространства, без кардинальных изменений в отношениях между производителями и потребителями образовательных услуг, без социального партнерства в данной области [19, с. 13].

Как показывает опыт европейских стран, социальное партнерство является важнейшим условием обеспечения качественного профессионального образования и обучения. Эта позиция нашла подтверждение и на Саммите «Большой восьмерки» G8 крупнейших развитых стран мира в г. Санкт-Петербурге. Правительства ведущих мировых держав заявили о значимости своего участия в области образования и обязались «учитывать мнение предпринимательского сообщества, высших учебных заведений и организаций трудящихся» [7, с. 71].

В последние годы происходит периодическое перенасыщение рынка труда специалистами определенных профессий при недостаточной подготовке по дефицитным профессиям и специальностям. Решение проблемы приведения структуры, объемов и профилей подготовки кадров потребностям экономики регионов, как необходимое условие сбалансированности спроса и предложения рабочей силы, обуславливает необходимость участия социальных партнеров в регулировании процессов, происходящих в сфере занятости и на рынке труда. Особенности развития экономики в нашей стране, процессы, происходящие при этом в обществе, оказывают существенное влияние на процессы модернизации системы профессионального образования, а также ставят перед учебными заведениями задачу – готовить специалистов в соответствии с потребностями и запросами работодателей.

Ориентация образовательных учреждений на формирование компетенций в системе обучения, на развитие социального партнерства с предприятиями крупного, среднего и малого бизнеса приобретают все большее значение в практической деятельности профессиональных учебных заведений.

Приоритет следующего десятилетия – создание инновационной экономики – это критический вызов для системы профессионального образования. Правильно спрогнозировать направления развития новой структуры экономики, найти адекватные им механизмы подготовки кадров, вписать в них профобразование, от училищ до университетов, – наша главная задача. От того,

кого и как мы подготовим, во многом будет зависеть и облик нашего будущего. На совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России Д. А. Медведев заявил: «Очевидно, что без радикального улучшения профессионального образования никакая модернизация у нас не получится, мы будем жить в технологически отсталом обществе. Но мы должны заниматься всеми этими вопросами в привязке к конкретной жизни. Здесь не может быть абстрактных разговоров» [11, с. 10].

Понятие «*социальное партнерство*» рассматривается как участие различных государственных и общественных организаций, а также отдельных лиц в совместной деятельности, направленной на решение конкретных задач, стоящих перед отраслью [1, с. 6].

Социальное партнерство в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия образовательного учреждения с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и учет интересов всех участников этого процесса [16, с. 27].

Для отечественного образования социальное партнерство является естественной формой существования в условиях рыночной экономики. Только в тесном контакте с социальными партнерами возможна реализация основной функции – обеспечение рынка труда конкурентоспособными специалистами, востребованными современной экономикой [20].

Эффективное функционирование системы профессионального образования возможно лишь при ее ориентации на удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей [15], т. е. когда профессиональное образование становится инструментом решения экономических проблем, обеспечения соответствия спроса и предложения специалистов по профессиям, соответствующим запросам работодателей и имеющим необходимые навыки, знания и умения.

Учитывая отдаленность от центра страны, сложные природно-климатические условия, высокую стоимость создания и обеспечения функционирования социальной инфраструктуры, снижение качества трудовой жизни, отставание жизненного уровня от среднероссийских показателей, экономика Камчатского края нуждается в развитии системы социального партнерства.

Одним из основных мероприятий, направленных на достижение стратегических целей в области профессионального образования, «Стратегия развития образования Камчатского края до 2025 года» называет *создание системы социального партнерства* [12, с. 17].

Развитие социального партнерства в условиях региона, экономика которого в основном ориентирована на развитие нескольких отраслей промышленности, становится актуальной задачей для Камчатского края.

В разделе «Социально-экономическое развитие Камчатского края» Стратегии социально-экономического развития Дальнего Востока и Байкальского региона на период до 2025 года говорится: «Требует дальнейшего совершенствования и развития *система социального партнерства. В процесс подготовки квалифицированных рабочих и специалистов будут включены работодатели, сформируется институт договорных отношений между учреждениями среднего профессионального образования и потенциальными работодателями.* Важными направлениями в сфере профессионального образования остаются развитие инфраструктуры учебно-производственной деятельности, повышение объемов оказания дополнительных образовательных услуг, переориентация учебных учреждений на подготовку специалистов технических специальностей» [14, с. 120].

Камчатский край является центром сосредоточения крупнейших рыбопромышленных предприятий. Обострившаяся в стране в 90-е годы XX века экономическая ситуация отразилась и на развитии этих предприятий. Имело место сокращение производства, низкая оплата труда, утечка

специалистов и молодежи на заработки в другие регионы, кадровое «голодание» и, как следствие, острый недостаток высококвалифицированных специалистов с техническим образованием всех уровней профессиональной подготовки.

В Стратегии развития рыбопромышленного комплекса Камчатского Края до 2025 года отмечается, что именно рыбная промышленность выступает сегодня самой значимой и бюджетоформирующей отраслью специализации края. В стратегической перспективе морехозяйственная деятельность по-прежнему будет оставаться системообразующей для развития территории и экономики Камчатского края [13, с. 3].

А в Стратегии социально-экономического развития Камчатского края до 2025 года [9, с. 130] прямо говорится: ***«Камчатский край уже сейчас имеет существенные трудности в кадровом обеспечении даже той деятельности, которая доминирует в формировании валового регионального продукта (ВРП) и является традиционной специализацией региона – лов и переработка рыбы. Без радикального изменения ситуации кадровая проблема может принять катастрофический характер».***

Поиск путей восстановления утерянного кадрового благополучия возможен был при создании новых подходов сотрудничества государства, предприятий и образовательных учреждений. В начале 2000-х годов система социального партнерства Камчатского края представляла собой сотрудничество учебных заведений и предприятий, взаимодействие которых включало в себя эпизодическую финансовую помощь предприятий в организации ремонта образовательного учреждения, а также проведение профориентационной работы.

Монопромышленный характер экономики Камчатского края сдерживал развитие высшего образования и снижал возможности субъектов образовательного рынка в реализации своих планов. Это было обусловлено тем, что наблюдалась слабая взаимосвязь между вузами и работодателями, так как

возникшие филиалы вузов г. Петропавловска-Камчатского осуществляли подготовку будущих специалистов по невостребованным в рыбной отрасли специальностям. Содержание высшего профессионального образования не соответствовало требованиям работодателей. Они, планируя получить быстрый коммерческий эффект от своей деятельности, не были ориентированы вкладывать ресурсы в повышение профессиональной компетенции студентов, будущих работников их предприятий.

Основными предпосылками создания и развития социального партнерства в Камчатском крае являются:

➤ востребованность на региональном рынке труда конкурентоспособных специалистов в связи с потерей квалифицированных кадров многими промышленными предприятиями и организациями Камчатского края;

➤ потребность в получении высшего образования взрослым населением (часть жителей имеют начальное или среднее профессиональное образование), вызванная реструктуризацией экономики;

➤ необходимость в обучении и переподготовке специалистов, вызванная подъемом производства, происходящим на фоне переоснащения предприятий техническими устройствами и технологиями нового поколения.

Примером такого социального партнерства в Камчатском крае может служить созданный в 2009 году Координационный совет по рыбохозяйственному образованию на базе ФГБОУ «Камчатский государственный технический университет».

В его состав со стороны работодателей входят крупнейшие рыболовецкие предприятия Камчатского края, такие как ОАО «Океанрыбфлот», Рыболовецкий колхоз им. В. И. Ленина, ЗАО «Акрос», ЗАО «Камчатимпекс» и многие другие. Со стороны образовательных учреждений: все учебные заведения края, занимающиеся подготовкой специалистов для рыбной отрасли. Это ФГБОУ «Камчатский государственный технический университет», КГАОУ СПО «Камчатский политехнический техникум»,

КГАОУ СПО «Камчатский морской техникум», КГАОУ СПО «Камчатский индустриальный техникум». Координаторами работы этого совета выступают Министерство рыбного хозяйства Камчатского края и Министерство образования и науки Камчатского края в лице министров соответствующих министерств. Основными задачами Координационного совета являются:

- рассмотрение стратегии подготовки кадров морских профессий для рыбной отрасли региона в условиях перехода на многоуровневую систему подготовки (Болонский процесс);
- осуществление мониторинга трудоустройства выпускников университета на предприятия рыбной отрасли и наличие вакансий для выпускников университета;
- повышение качества профориентационной работы среди студентов и курсантов, ее избирательность, привлечение к этому процессу представителей работодателей;
- кардинальное изменение отношения к организации всех видов практик студентов и курсантов, повышение роли выпускающих кафедр, отдела организации практики и предприятий в содержании практик;
- организация стажировок (повышение квалификации) преподавателей на отраслевых предприятиях;
- организация и проведение научно-практических конференций по вопросам подготовки морских профессий для рыбной отрасли, широкое привлечение к участию в ней заинтересованных сторон, в том числе органов краевой государственной власти;
- постоянное и эффективное взаимодействие университета с руководителями отраслевых предприятий и организаций.

В рамках работы Координационного совета по рыбохозяйственному образованию на протяжении нескольких лет вузы и спузы совместно с работодателями решают вопросы улучшения проведения производственной практики, совместной разработки дополнительных профессиональных

компетенций по каждой Основной профессиональной образовательной программе и профессиональных модулей для введения их в учебные планы, обеспечения проведения лабораторных и практических работ в подразделениях предприятий и другие.

Созданное социальное партнерство в рамках развития одной рыбной отрасли должно решить основную задачу – повышение качества подготовки и обеспечение потребностей рынка труда Камчатского края конкурентоспособными специалистами.

Решению этой задачи способствует новый подход всех участников социального партнерства в координации целей и действий каждого, что означает создание системной структуры, объединяющей как внешних, так и внутренних партнеров.

Социальное партнерство как инструмент управления основывается и развивается на соответствующей законодательной и нормативно-правовой базе.

В 1991 году был издан Указ Президента Российской Федерации «О социальном партнерстве и разрешении коллективных трудовых споров (конфликтов)» от 15.11.1991 № 212 и принят Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 № 1032-1 [5, с. 1].

В 1995 г. принимается Федеральный закон «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 № 82-ФЗ [17, с. 1]. В 1996 г. принят Федеральный закон «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» от 12.01.1996 № 10-ФЗ [18, с. 1].

Названные правовые и законодательные акты конкретизировали формы и уровни социального партнерства; ввели соответствующую международным нормам процедуру коллективных переговоров, подготовки и заключения договоров и соглашений; установили ответственность сторон за выполнение принимаемых договоренностей.

Социальное партнерство приобретает динамичное развитие и на региональном уровне. В настоящее время более чем в 60 субъектах Российской

Федерации приняты законы о социальном партнерстве, в остальных субъектах ведется их разработка.

Система социального партнерства в области профессионального образования на сегодняшний день на федеральном уровне в нормативно-правовом отношении практически никак не отрегулирована. Даже в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ социальному партнерству отводится только статья 96 «Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ», в которой говорится о праве работодателей, их объединений, а также уполномоченных ими организаций проводить профессионально-общественную аккредитацию профессиональных образовательных программ, реализуемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность [19, с. 95].

В 2014 г. в соответствии с пунктом 10 части 1 статьи 13 Федерального закона «Об объединениях работодателей» от 27 ноября 2002 г. № 156-ФЗ издано Постановление Правительства РФ от 10 февраля 2014 г. № 92 «Об утверждении правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального и высшего образования» [10, с. 1].

Кроме этого, социальное партнерство в области профессионального образования регулируется международным законодательством. Существенным для развития социального партнерства является ориентация отечественной системы образования на международные стандарты качества.

В ноябре 2002 г. в Копенгагене была принята «Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе», содержащая восемь основных положений, одно из

которых гласит о необходимости «содействия в разработке компетенций и квалификаций на отраслевом уровне за счет укрепления сотрудничества и координации, прежде всего с участием **социальных партнеров**» [2, с. 3].

Принятие в июне 1999 г. «Болонской Декларации», подписанной 29 государствами, в том числе и не входившими в тот момент в Европейский Союз, положило начало новому уровню европейского сотрудничества в области высшего профессионального образования. Присоединение Российской Федерации к Болонской Декларации позволяет нашей стране осуществлять образовательную реформу высшей профессиональной школы в соответствии с общеевропейскими нормами. В ней также указано о необходимости социального партнерства образовательных учреждений и работодателей.

Особенность правового регулирования системы морского образования обусловлена спецификой профессиональной деятельности специалиста как при работе на судне, так и при эксплуатации других объектов, связанных с водным транспортом. Специфика работы на морском флоте требует единства подходов при решении задач по обеспечению безопасности мореплавания во всем мире [21, с. 24].

Поэтому был принят международный стандарт морского образования. Речь идет о Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (далее – Конвенция ПДНВ) 1978 года, которая была принята 7 июля 1978 года Международной конференцией по подготовке и дипломированию моряков, а позднее, в 1995 г. и 2010 г., в нее были внесены дополнения. Она действует в 168 странах-членах Международной морской организации, в том числе в Российской Федерации [6, с. 5].

Кроме этого, в принятых Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО) прямо говорится о необходимости социального партнерства образовательного учреждения и работодателей на протяжении всего периода обучения студентов.

В своем послании Федеральному Собранию РФ 12 декабря 2013 г. президент РФ В. В. Путин заявил, что «... принципиальная роль в качественном развитии экономики принадлежит новым профессиональным стандартам. Они должны задать требования к квалификации каждого специалиста. Но они сработают только в том случае, если будут востребованы самим бизнесом. Поэтому их подготовка должна идти с участием самих профессиональных сообществ» [8, с. 6].

В основном нормативно-правовые документы о функционировании системы социального партнерства в области профессионального образования принимаются на уровне субъектов РФ. Такие положительные примеры есть в Белгородской и Новосибирской областях, Республике Татарстан.

Кроме этого, нормативное регулирование по обеспечению системы социального партнерства принимается на местном (муниципальном) уровне, а также разрабатываются соответствующие локальные нормативные акты самими образовательными учреждениями.

Помимо положительных аспектов, развитие системы социального партнерства в Камчатском крае, как было указано выше, обладает и негативными чертами, к которым относятся непродуманность краевой политики в сфере взаимодействия учебных заведений и социальных партнеров, недостаточная степень разработанности нормативной базы социального партнерства в образовании, отсутствие координирующего центра, объединяющего и направляющего усилия сторон.

Таким образом, совершенствование системы социального партнерства в профессиональном образовании в Камчатском крае требует концентрации усилий по следующим направлениям:

1. Совершенствование нормативной базы социального партнерства на региональном и муниципальном уровнях.
2. Создание на базе одного из образовательных учреждений Камчатского края образовательно-производственного комплекса.

3. Широкое использование волонтерского движения с целью организации в школах и внешкольных учреждениях кружков, клубов, пропагандирующих различные профессии и формирующих первичные знания о них.

4. Создание целенаправленной рекламы по популяризации взаимодействия социальных партнеров «школа – образовательное учреждение, СПО, ВПО – предприятие», привлекающей внимание частного бизнеса к образованию, позволяющей разъяснять родителям учеников, студентов цели, интересы, планы социальных партнеров в подготовке специалистов.

5. Разработка и внедрение проекта «Социокультурное партнерство «школа – образовательное учреждение СПО, ВПО – предприятие», который предлагает выстраивание деятельности на основе партнерства с промышленными предприятиями, что, несомненно, может повлиять на содержание процесса обучения и систему воспитания будущих специалистов.

В настоящее время действует Закон «О социальном партнерстве в сфере труда в Камчатском крае» от 04.07.2008 № 79 с изменениями от 21.06.2013 [3, с. 1; 4, с. 1].

Этот Закон определяет правовую основу, принципы, формы организации, функционирования и развития системы социального партнерства в сфере труда в Камчатском крае в целях регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений и достижения общественного согласия в Камчатском крае.

Учитывая необходимость дальнейшего развития социального партнерства в Камчатском крае, партнерства в сфере профессионального образования, слабую правовую базу для его реализации, по нашему мнению, необходимо разработать и принять следующие нормативно-правовые документы:

1. Закон «О внесении изменений в Закон «О социальном партнерстве в сфере труда в Камчатском крае» от 04.07.2008 № 79 дополнить главой «Социальное партнерство в сфере профессионального образования», в которой

определить механизм реализации социального партнерства в сфере профессионального образования.

2. Принять Постановление Правительства Камчатского края «О создании региональных Консультативных отраслевых советов по социальному партнерству». В состав Совета включить представителей Министерства образования и науки Камчатского края, профильных министерств, Агентства по занятости населения и миграционной политике Камчатского края, Союзов работодателей, Торгово-промышленной палаты Камчатского края, профсоюзов, предприятий и образовательных учреждений.

3. Принять Постановление Правительства Камчатского края «Об утверждении Положения о региональных Консультативных отраслевых советах по социальному партнерству». Предложить для работы Совета следующие основные направления:

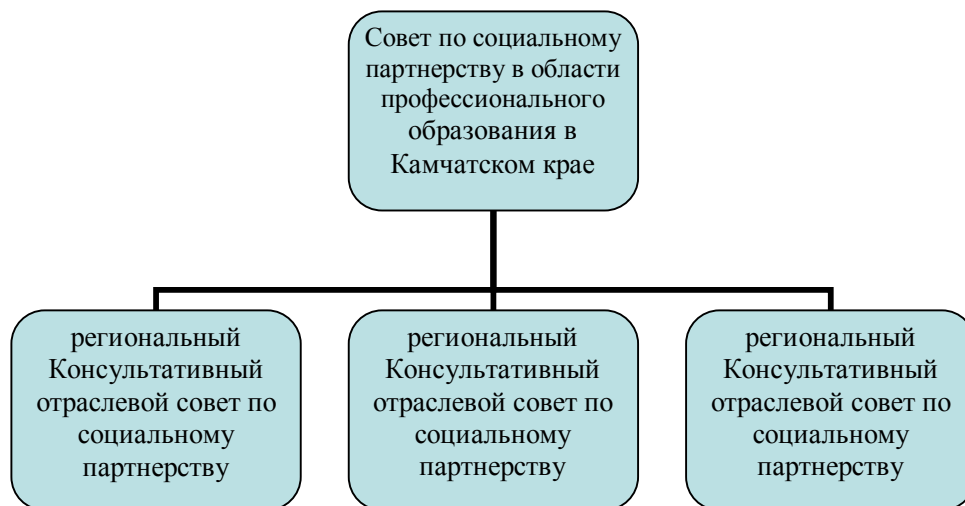
- формирование региональной отраслевой социально-экономической стратегии в области рынка труда;
- проведение анализа рынка труда в Камчатском крае в профессионально-квалификационном разрезе (по отраслям экономики);
- формирование прогнозов развития регионального рынка (на базе имеющихся моделей мониторинга рынка труда) и гармонизации спроса и предложения на профессии и уровни квалификации, в том числе для оптимизации сети учебных заведений;
- формирование регионального компонента стандарта профессионального образования (по отраслям экономики) и разработки требований к умениям и компетенциям выпускников;
- развитие обучения на предприятиях отрасли (включая производственную практику студентов) и т. д.

4. Принять Постановление Правительства Камчатского края «О Совете по социальному партнерству в области профессионального образования в Камчатском крае» под руководством губернатора Камчатского края. В состав

Совета включить министра образования и науки Камчатского края, профильных министров, руководителя Агентства по занятости населения и миграционной политике Камчатского края, председателей региональных Консультативных отраслевых советов по социальному партнерству, руководителей отраслевых Союзов работодателей, руководителя Торгово-промышленной палаты, руководителя Союза ректоров и председателя совета директоров средних специальных учебных заведений Камчатского края.

5. Принять Постановление Правительства Камчатского края «Об утверждении Положения о Совете по социальному партнерству в области профессионального образования в Камчатском крае». Основной задачей Совета определить разработку стратегии развития системы технического и профессионального образования в Камчатском крае.

Предлагаемая структура системы социального партнерства в области профессионального образования в Камчатском крае представлена на рисунке 1.



Авторская разработка

Рисунок 1. Структура системы социального партнерства в области профессионального образования в Камчатском крае

6. В среднесрочной перспективе – на основе анализа опыта работы региональных Консультативных отраслевых советов может быть сформирована модель и функции *Федерального совета по социальному партнерству в*

области профессионального образования, включающего в себя отраслевые отделы.

7. Для активизации социального партнерства учебных заведений может быть полезным разработать и утвердить:

➤ типовое положение о социальном партнерстве учебного заведения профессионального образования (а также провести региональную учебу по вопросам организации социального партнерства для представителей учебных заведений профессионального образования);

➤ рекомендации об отраслевых советах по социальному партнерству и попечительских советах для учебных заведений профессионального образования.

8. Предложить включить показатели деятельности в области социального партнерства в систему обеспечения качества учебных заведений (в рамках реализации модели всеобщего управления качеством).

9. Особое внимание необходимо уделить развитию эффективных мотивационных механизмов привлечения социальных партнеров.

10. Областями социального партнерства в сфере профессионального образования могли бы стать:

➤ разработка политики в области профессионального образования (на федеральном и региональном уровнях);

➤ разработка профессиональных стандартов и стандартов профессионального образования и обучения (ПОО) – на отраслевом уровне;

➤ анализ и мониторинг рынка труда (на федеральном, региональном уровне и отраслевом уровнях);

➤ прогноз спроса и предложения на рынке образовательных услуг профессионального образования;

➤ определение направлений развития профессиональных квалификаций и базовых умений (на федеральном, региональном и секторном уровнях);

- участие в разработке стратегии регионального социально-экономического развития (на федеральном и региональном уровнях);
- осуществление сбора и анализа информации о развитии рынка труда (на федеральном и региональном уровнях);
- разработка содержания программ обучения и требований к оценке компетенций и участие в оценке учебных заведений (самооценке) и итоговой оценке выпускников (на уровне учебного заведения);
- предоставление мест для производственной практики, организация стажировок и повышения квалификации преподавателей профессионального образования на предприятиях;
- развитие системы переподготовки или повышения квалификации работников предприятий в учебных заведениях (на региональном уровне и уровне учебного заведения);
- совершенствование профориентационной работы (для усиления связей между общим и профессиональным образованием);
- развитие обучения на предприятии (на рабочем месте);
- мобилизация финансовых и материально-технических ресурсов и контроль за их использованием;
- участие в управлении учебными заведениями;
- формирование консолидированных региональных фондов для поддержки и развития профессиональных образовательных учреждений.

Выполнение указанных выше мероприятий позволит профессиональным образовательным учреждениям полнее учитывать требования работодателей, быстрее реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда и в конечном итоге позволит учебным учреждениям выполнить свое главное предназначение – обеспечивать качественную профессиональную подготовку по специальностям, востребованным на рынке труда.

Литература

1. Буравцова, В.Н. Трансформация социальной ответственности бизнеса в контексте социального партнерства в российском обществе : автор. дис. ... канд. социол. наук / В. Н. Буравцова. – Краснодар, 2011. – 27 с.
2. Декларация Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, Копенгаген 2002 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://official-europass.narod.ru/docs/1.2.1/3.htm> (дата обращения: 02.10.2014).
3. Закон Камчатского края от 4 июля 2008 года № 79 «О социальном партнерстве в сфере труда в Камчатском крае» [Электронный ресурс]. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/819055443> (дата обращения: 15.09.2014).
4. Закон Камчатского края от 2 июля 2013 года №276 «О внесении изменений в Закон Камчатского края «О социальном партнерстве в сфере труда в Камчатском крае» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.regionz.ru/index.php?ds=2262721> (дата обращения: 09.09.2014).
5. Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» : Федеральный закон от 19 апреля 1991 года № 1032-1 // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 17. – Ст. 1915.
6. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты с поправками [Электронный ресурс] : Международная морская организация (ИМО). – Лондон, 2013. – URL: <http://forseafarer.com/mezhdunarodnaya-konvenciya-o-podgotovke-i-diplomirovanii-moryakov-i-nesenii-vaxyty-pdmnv/> (дата обращения: 02.10.2014).
7. Образование для инновационных обществ в XXI веке // Образовательная политика. – 2006. – № 8.
8. Послание Президента Российской Федерации Путина В. В. Федеральному Собранию РФ [Электронный ресурс] : Москва, Кремль, 12 декабря 2013. – URL: <http://www.kremlin.ru/news/17118> (дата обращения: 25.09.2014).
9. Постановление Правительства Камчатского края от 27 июля 2010 года № 332-П «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Камчатского края до 2025 года».
10. Постановление Правительства РФ от 10 февраля 2014 года № 92 «Об утверждении правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального и высшего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102349689&intelsearch=10.02.2014+N+92> (дата обращения: 25.09.2014).
11. Приоритеты развития профессионального образования в России: Стенографический отчет о совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России [Электронный ресурс] : Москва, Кремль, 31.08.2010. – URL: <http://president.kremlin.ru/transcripts/8786> (дата обращения: 06.09.2014).
12. Распоряжение Правительства Камчатского края от 14 октября 2010 года № 495-ПП «Об утверждении Стратегии развития образования Камчатского края на период до 2025 года».
13. Распоряжение Правительства Камчатского края от 27 июля 2011 года № 254-ПП «Об утверждении Стратегии развития рыбопромышленного комплекса Камчатского края до 2025 года».
14. Распоряжение Правительства РФ от 28 декабря 2009 года № 2094-р «Об утверждении Стратегии социально-экономического развития Дальнего Востока и Байкальского региона на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96571/ (дата обращения: 29.09.2014).

15. Смирнов И. П. Социальное партнерство: что ждет работодатель (итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. – М. : ООО «Аспект», 2004. – 32 с.
16. Социальное партнерство: учебное заведение-предприятие : методическое пособие / под общей редакцией академика РАО Г. В. Мухаметзяновой. – Казань : ИПП По РАО, 2006. – 64 с.
17. Федеральный закон «Об общественных объединениях» : Федеральный закон от 19 мая 1995 года № 82-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 21. – Ст. 1930.
18. Федеральный закон «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности» : Федеральный закон от 12 января 1996 года № 10-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3. – Ст. 148.
19. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2012. – № 53. – Ст. 7598.
20. Чуча С. Ю. Становление и перспектива развития социального партнерства в Российской Федерации. – М. : Вердикт, 2001. – 237 с.
21. Ageev V.A. International cooperation of Asian-Pacific countries in the sphere of training of specialists of world maritime navy. Science, Technology and Higher Education: materials of the IV International research and practice conference, Vol. I, Westwood, January 30, 2014/ publishing office Accent Graphics communications – Westwood-Canada, 2014. P. 24-31.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Владыкина И. В., Студитских Т. А.

*Глазовский государственный педагогический институт им. В. Г. Короленко,
МБОУ СОШ № 4 г. Глазова УР*

Аннотация. В статье приводится опыт проведения мероприятий, направленных на формирование национально-культурной идентичности личности школьника.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, национальная культура, региональный компонент.

В настоящее время в российской системе образования активно проходит реформирование. Основная задача модернизации – изменение подхода к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Главным условием решения этой задачи явилось введение государственного стандарта общего образования, который направлен на создание единого образовательного пространства России не только в географическом, но и в социально-культурном смысле. И одной из приоритетных задач, стоящих перед современной школой,

является сохранение и развитие богатой истории и культуры народов России, поскольку утрата языка, культурных и национальных особенностей равносильна не только потере своего прошлого, но и лишению себя будущего.

Удмуртская Республика – региональное образование со сложившимися природно-климатическими, экономическими, социокультурными и историческими особенностями. Региональный компонент содержания общего образования призван отражать региональное образовательное пространство Удмуртской Республики и в то же время выражать специфику и направленность образовательного учреждения. Это учитывает в своей научно-методической и воспитательной деятельности коллектив МБОУ СШ № 4 г. Глазова УР.

Национальный состав учащихся школы очень разнообразен: это русские, удмурты, татары, армяне, азербайджанцы, а также представители малых народностей Северо-Кавказского региона. Задачами воспитательной работы являются:

- воспитание в детях толерантного отношения к происходящим событиям и окружающим людям;
- создание в школе благоприятной психологической атмосферы, способствующей раскрытию потенциала каждого ребенка;
- создание условий для самореализации личности; воспитание у подрастающего поколения целостного миропонимания, современного научного мировоззрения;
- формирование культуры, способности к успешной социализации в обществе, социальной и коммуникативной компетентности школьников.

Поставленные задачи реализуются путем проведения различных мероприятий. Расскажем более подробно о некоторых из них.

19 декабря – день рождения Героя Советского Союза Татьяны Николаевны Барамзиной, чье имя носит школа. В этот день памяти традиционно проводятся радиопередачи, посвященные землячке, экскурсии в

школьный музей, конкурсы рисунков, стрелковые соревнования. Накануне 9 Мая ежегодно в городском парке культуры и отдыха на Аллее Героев у бюста Т. Н. Барамзиной для учащихся первых классов проводится линейка с возложением цветов. Все ученики с большим воодушевлением принимают участие в этих памятных мероприятиях.

В истории нашей страны были и другие войны, забывать о которых нельзя. 22 февраля – день памяти Михаила Чуркина, Героя России, погибшего в Чечне, выпускника школы. Этому дню посвящены военно-спортивные эстафеты, встречи с классным руководителем Героя В. И. Карандашовой, экскурсии у Стены Памяти, оформленной в музее школы, митинг в Аллее Героев. Также проходят встречи старшеклассников с родственниками М. Чуркина, которые оставляют незабываемые впечатления. Ребята видят, что и они становятся частицей истории, и каждый может стать Героем, как и Михаил Чуркин, простой глазовский парень, живший на соседней улице.

Традиционно в ноябре в школе проводятся различные мероприятия, посвященные Международному Дню матери. В программу обязательно включаются задания: «Моя родословная» и «Наши семейные традиции». Также в осенние каникулы с большим успехом проходит фестиваль удмуртского творчества «Воршуд». Учащиеся читают стихи, поют песни на удмуртском языке, исполняют удмуртские танцы. Причем делают это дети разных национальностей. Например, Муслим Аскеров, азербайджанец, прекрасно играет на гитаре удмуртские мелодии, а Гогорян Айк, армянин, читает стихи на удмуртском языке.

Ежегодно в школе проводится фестиваль «Калейдоскоп национальностей». Каждый класс представляет какую-либо национальность. Учащиеся рассказывают об истории и традициях народа, показывают костюмы, готовят национальные блюда. Завершается фестиваль большим концертом, на котором можно услышать песни и увидеть танцы народов нашей большой

страны. Все мероприятия проводятся при непосредственной поддержке и помощи городского Дома дружбы.

С апреля 2013 года школа является городской экспериментальной площадкой по теме «Формирование поликультурной компетентности учащихся на основе педагогического проектирования». Поэтому наше сотрудничество с Домом дружбы значительно укрепилось и расширилось. Ученики приходят в Дом дружбы на различные экскурсии, где им рассказывают о национальных обществах, функционирующих в Глазове. Учащиеся младших классов встречают Новый год по народным традициям. Четверо учащихся приняли участие в конкурсе чтецов, посвященном дню родного языка. Манасян Гоар участвовала в Республиканском туре. При подготовке к конкурсу выяснилось, что в школе учится представительница малого народа Дагестана – даргинка Ашура Идрисова. В этом конкурсе она очаровала жюри красотой своего родного языка. А в школе на научно-практической конференции «Старт в науку» рассказала аудитории более подробно об этой национальности. Также учащиеся школы проводят исследовательскую работу по изучению родословной своей семьи. Так, учащийся 9 «б» класса Золотарев Константин в прошлом учебном году на одной из городских научно-практических конференций представил свою работу на тему «Моему прадедушке посвящается...» Затем работа была представлена на Республиканском конкурсе «Сплетались времена, соединялись народы», где заняла 2-е место, и на Всероссийском конкурсе имени Вернадского в Москве работа заслуженно получила главный приз.

В 2011 году начальная школа перешла на стандарты второго поколения, которые нацелены на новый образовательный результат. Миссия школы сегодня – воспитание гражданина России на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального российского общества. Поэтому большое внимание уделяется в начальной школе организации воспитательной работы. Для младших классов проводятся соревнования «Игры народов Урала»,

«Игры и традиции народов мира». При подготовке к литературному конкурсу «В гостях у Лопшо Педуня», который проводит библиотекарь школы Н. Ю. Артемьева, учащиеся начальной школы знакомятся с мифами и легендами удмуртского народа, а также с удмуртскими народными играми. Также ею проводится пропаганда детской книги. С большим интересом учащиеся принимают участие в литературных конкурсах по произведениям В. Драгунского, А. Гайдара, Н. Носова. По произведениям С. Михалкова учащиеся 1 «а» класса показали концерт для будущих первоклассников и их родителей.

Нами перечислены лишь некоторые направления воспитательной работы школы по формированию национально-культурной идентичности личности школьников. Внеклассная работа, основанная на историко-культурном материале, способствует формированию поликультурной образовательной среды школы и открывает возможности для решения основных задач духовно-нравственного и патриотического воспитания.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УЧЕБНОМ ЗАНЯТИИ ПО АЛГЕБРЕ В ВУЗЕ

Елизарова Е. Ю.

*Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности построения учебного занятия по алгебре в вузе и описываются возможности применения информационных технологий на его основных этапах.

Ключевые слова: информационные технологии, организационно-технические условия, этапы учебного занятия.

Современный период развития общества характеризуется процессом информатизации. Новые информационные технологии становятся основной движущей силой развития общества и, в частности, образования. Вузы в

достаточной мере оснащены комплексами технических средств обучения и компьютерами. Сегодня новые информационные технологии в высшей школе широко используются в области научных исследований, для решения задач управления вузом. Использование новых информационных технологий (компьютера, локальной сети, устройств ввода/вывода информации, современных средств связи, систем искусственного интеллекта, программных комплексов (языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, пакеты прикладных программ и пр.) в учебном процессе, в частности на учебных занятиях, открывает большие возможности привлечения студентов к активной, самостоятельно-поисковой деятельности: от простого воспроизведения теоретических фактов до проведения исследования. Активность обеспечивается за счет включения студентов в работу по выделению проблемы и ее формулировки, по выдвижению гипотез и их проверке, по подведению итогов изученного и формулировке выводов.

Построение занятий с использованием информационных технологий требует четкого соблюдения не только общеизвестных дидактических требований к постановке целей занятия, к отбору содержания, к разработке плана и структуры учебного занятия, но и к их осмыслению с позиций использования новых информационных технологий. При отборе средств новых информационных технологий следует учитывать и ряд организационно-технических условий. Они определяют место и долю использования информационных технологий на занятии, позволяя ответить на следующие вопросы: на каком этапе занятия будут использованы информационные технологии, какова должна быть форма взаимодействия в тройке преподаватель – студент – информационные технологии, каково должно быть время работы (или использования) информационных технологий.

Вне зависимости от вида учебного занятия по алгебре, проводимого на основе средств новых информационных технологий, можно выделить ряд этапов в его структуре.

1. *Этап актуализации* знаний, умений и навыков, прошлого опыта студентов с помощью средств новых информационных технологий для включения обучаемых в процесс «открытия» «нового» понятия.

Перед введением новых понятий или утверждений одним из важных моментов является анализ задачи, позволяющий выявить генезис нового объекта, мотивирующей необходимостью введения новых понятий и утверждений. Для этого преподавателю нужно подобрать и зафиксировать специально подобранную задачу в электронном варианте для того, чтобы в нужный момент предъявить ее студентам. Отметим, что подобная задача, способы и приемы ее решения могут быть знакомы студентам. Поэтому кроме формулировки на электронном кадре могут быть записаны ключевые моменты решения этой задачи, а также сопутствующие комментарии и обобщения.

2. *Этап мотивации.* Целью этого этапа является создание условий для формирования у каждого студента потребности в последующей деятельности на практическом занятии. В связи с этим одним из приемов достижения поставленной цели является *прием практического выполнения конкретного действия над алгебраическим объектом.* Этот прием в организации этапа мотивации может быть осуществлен с помощью демонстрации на экране некоторой математической модели и вариантов ее преобразования. Цель демонстрации – ориентировать студентов на поиск противоречия между изученной теорией и отсутствием необходимых умений практического ее применения. Прием демонстрации объекта в динамике способствует повышению интереса студентов к рассматриваемой проблеме и стремлению к ее разрешению.

3. *Этап проектирования системы учебных задач и плана изучения нового материала* с помощью средств новых информационных технологий.

Знакомство первокурсников с новой учебной дисциплиной «Алгебра» важно начать с определения «траектории движения» в изучении курса. Для этих целей служит вводная лекция, основное назначение которой состоит в том,

чтобы выделить содержательные блоки курса, сформулировать и зафиксировать задачи их изучения, установить логику и последовательность изучения учебной дисциплины путем составления «предварительного» плана, определить контрольные точки для оценки качества усвоения учебного материала, требования к подготовке студентов и сроки проведения контрольно-оценочных мероприятий. Такое построение лекции приводит к увеличению объема новой информации, требует ее структурирования и динамичного представления, что может быть обеспечено только на основе мультимедийных возможностей средств новых информационных технологий.

4. *Содержательный этап.* Основная цель данного этапа состоит в том, чтобы сформировать у каждого студента умения применять теоретические факты (новые способы или понятия) к решению конкретно-практических задач.

Отметим, что использование компьютера расширяет способы предъявления задач на занятии. Компьютер и проектор позволяют отображать как весь список задач для решения, так и отдельные их части.

Прием показа, сравнения различных точек зрения, различных способов доказательства одного и того же утверждения, задачи является важным способом включения студентов в учебный процесс. Каждая точка зрения может быть представлена в виде видеозаписи различных людей (преподавателей или студентов), рассказывающих и описывающих свой подход. Такой способ рассмотрения одного и того же вопроса усиливает эмоциональный аспект восприятия информации и позволяет студентам стать соучастниками процесса познания. Виртуальное представление различных мнений, виртуальное участие «посторонних» на лекции не меняют внутреннюю обстановку творчества, единства преподавателя и студентов на занятии, позволяют студентам глубже проникнуть в суть изучаемой проблемы.

Использование мультимедийных возможностей компьютера на лекции по алгебре наиболее эффективно в тех случаях, когда требуется раскрыть сущность объекта, алгоритм его построения в динамике. Так, при изучении

понятия определитель n -го порядка можно начать с построения правила «треугольника» для вычисления определителя третьего порядка, иллюстрируя кадры с «подвижными» диагоналями.

Использование возможностей компьютерной техники позволяет включить в процесс обучения одношаговые дидактические задачи, позволяющие раскрыть суть логических приемов «выведения следствий» и «подведения объекта под понятие», обеспечивая осознанное применение студентами теоретических знаний к решению конкретно-практических задач.

5. Наибольшую ценность использования СНИТ приобретает на *рефлексивно-оценочном этапе*. Составление и отображение на экране перечня понятий, теорем и утверждений, приемов, методов, рассмотренных на занятии, позволяет систематизировать знания студентов. Представление этих данных в знаково-графической форме в виде некоторого электронного файла позволяет студентам увидеть целостную картину изученного материала, установить взаимосвязи компонентов, составляющих содержание темы.

Предъявление *кадров с ошибками* позволяет выяснить уровень понимания студентами материала. Кадры могут содержать ошибки в формулировках утверждений (для проверки понимания теоретического материала лекции), в способах решения задач (для проверки осознания приемов и способов решения). Например, демонстрируется кадр с решением некоторой задачи, студентам предлагается проверить правильность ее решения. Также возможна демонстрация двух вариантов решения одной и той же задачи с целью сравнения и выбора студентами правильного или наиболее рационального приема решения. Подобные кадры могут использоваться на различных этапах учебных занятий. Такой подход по сравнению с традиционным способом решения задач у доски позволяет вовлекать студентов в диалог, снимает у них напряженность и чувство страха.

Прием «*Анкетирование студентов*» раскрывается в предъявлении перечня вопросов анкеты с помощью компьютера. Приведем пример вопросов

анкеты на установление отношения студентов к изученной теме «Комплексные числа»:

— В чем заключается ценность изучения раздела «Комплексные числа»?

— Оцените свое участие (свои усилия) в изучении этого раздела по 10-балльной шкале.

— Дайте собственную оценку сложности изучения следующих разделов темы: «Комплексные числа в алгебраической форме записи», «Комплексные числа в тригонометрической форме записи» по 10-балльной шкале.

Каждый студент, отвечая на эти вопросы, должен не только оценить значимость для него изученной темы, но и дать количественную оценку результатов своей деятельности.

Таким образом, использование новых информационных технологий позволяет визуально представить весь необходимый арсенал знаний для включения студентов в активную учебно-познавательную деятельность по актуализации накопленного опыта, знаний, умений, необходимых для работы на занятии, что дает наибольший эффект в сочетании со следующими приемами: создание условий для возникновения у студентов потребности практического выполнения конкретного действия над алгебраическим объектом, повышение эмоционального настроения и расширение кругозора студентов.

Использование компьютерных технологий в сочетании со следующими методическими приемами организации занятий: оставление схем, таблиц, отражающих взаимосвязь теоретических фактов, приемов и методов решения задач – при выделении ключевых моментов изученной темы и заполнении канвы-таблицы и т. п. позволяет формировать у студентов самоконтроль и самооценку.

Использование новых информационных технологий на занятии приводит к экономии времени при решении ряда организационных вопросов, позволяет больше уделять внимание осмыслению теоретических фактов и перейти к

решению более сложных задач, в том числе привлечь студентов к выполнению учебно-исследовательской работы.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ПРОЕКТОВ

Зорина О. Ю.

МАДОУ № 586 «Остров детства»

Аннотация. В статье говорится о построении коррекционной работы с использованием метода проектов, который позволяет объединить всех участников образовательного процесса, активизировать их деятельность, усилить мотивацию деятельности, обеспечивает реализацию принципа взаимодействия взрослых и детей, обозначенного ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, развитие речи детей дошкольного возраста, ФГОС.

В дошкольном возрасте развитие речи имеет главное значение. Именно в это время ребенок наиболее восприимчив к ее постижению. Речь играет решающую роль в формировании личности ребенка.

При организации коррекционной работы по развитию речи у дошкольников с ОНР необходимо соблюдение основных принципов работы: комплексности, системности, систематичности и последовательности, конкретности и доступности, сознательности и активности, концентричности наращивания информации, необходима опора на основные положения деятельностного и дифференциального подходов, учет связи речевого развития с другими сторонами психического развития ребенка.

У детей с общим недоразвитием речи отмечается стойкое отставание в формировании всех компонентов языковой системы: фонетики, лексики и грамматики. Следовательно, логопедическая работа должна вестись комплексно, в различных направлениях.

Актуальной задачей в образовательном процессе современного детского сада является создание в образовательном процессе педагогических условий, способствующих полноценному раскрытию познавательного потенциала и развитию исследовательской активности каждого ребенка, что соответствует ФГОС. Практический опыт и теоретические исследования по изучению данного вопроса свидетельствуют о том, что возникла необходимость поиска новых путей оптимизации образовательного процесса, выбор таких форм организации работы с детьми, которые в наибольшей степени соответствуют потребностям и интересам детей, учитывают индивидуальные особенности ребенка и «зону ближайшего развития». Назрела потребность построения образовательной деятельности на содействии и сотрудничестве детей и взрослых, поддержке инициативы детей, развитии их познавательных интересов, сотрудничестве педагогов с родителями и другими членами семьи. На протяжении всего дошкольного детства наряду с игровой деятельностью огромное значение в развитии личности ребенка в процессах социализации имеет познавательная деятельность, которая нами понимается не только как процесс усвоения знаний, умений и навыков, а главным образом как поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или под тактичным руководством взрослого. Познавательная деятельность способствует развитию речи детей.

Для решения этой проблемы мы обратили внимание на метод проектов, который позволяет оптимизировать педагогический процесс, расширить образовательное пространство, сочетается с разными формами, методами работы и средствами, реализуемыми в образовательном процессе, в том числе с ИКТ.

Проектная деятельность – это дидактическое средство активизации познавательного и творческого развития ребенка и одновременно формирование определенных личностных качеств ребенка. Метод проекта позволяет объединить всех участников образовательного процесса, активизировать их деятельность, усилить мотивацию деятельности,

обеспечивает реализацию принципа взаимодействия взрослых и детей, обозначенного ФГОС. С помощью метода проектов достигается основная цель образования – развитие личности ребенка как непрерывная перестройка его опыта.

Н. Е. Веракса называет проектную деятельность сложноорганизованным процессом, предполагающим не частные изменения в методике проведения отдельных занятий, а системные преобразования всего образовательного процесса [1, с. 4].

Л. А. Каменщикова подчеркивает, что педагогическое проектирование, встроенное в практику жизнедеятельности образовательного учреждения, меняет его облик, делая его мобильным и привлекательным в современных условиях [2, с. 8].

К особенностям метода проектов можно отнести такие характеристики, как эффективность, полипарадигматичность, отсутствие единого подхода, постоянное совершенствование технологии в течение длительного времени. Проектная деятельность динамично отражает меняющиеся потребности общества и тем самым позволяет дошкольному образованию быть адекватным социальному заказу и насущным потребностям детей (М. И. Гуревич) [2, с. 7].

М. В. Крупенина считает, что метод проектов комплексно реализует такие педагогические принципы, как самостоятельность, сотрудничество детей и взрослых, учет возрастных, индивидуальных особенностей детей, деятельностный подход, актуализация субъективной позиции ребенка в педагогическом процессе с окружающей средой [2, с. 105].

В продуктивной деятельности намного быстрее происходит развитие восприятия и осознания речи детьми, так как речь приобретает действительно практическую направленность и имеет большое значение для выполнения той или иной деятельности (С. И. Миронова) [4, с. 4].

Теоретические источники относят метод проектов к интерактивным формам работы, в основе которых лежит диалогическое общение между детьми

и взрослыми, дошкольников со сверстниками. В процессе диалога развиваются коммуникативные способности, которые способствуют развитию речи. Интерактивные формы работы направлены на привлечение участников образовательных отношений к самостоятельной познавательной деятельности, решению познавательных задач, возможности применения полученных знаний. Происходит развитие личности ребенка в процессе деятельности, формируются навыки, необходимые в реальной жизни.

Проектная деятельность предполагает также включение родителей в образовательный процесс. Согласно «Закону об образовании» родители являются участниками образовательных отношений, от эффективной работы с семьей ребенка зависит успешность дошкольника. Семья была, есть и останется в обозримом будущем самым сильным фактором влияния на человека в любом возрасте. Влияние семьи на подрастающего человека гораздо сильнее влияния других институтов (О. И. Давыдова, А. А. Майер, Л. Г. Богославец) [2, с. 3]. Современные интерактивные методики взаимодействия с семьей позволяют родителям лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях, повышать педагогическую культуру и родительскую компетентность.

Педагогу метод проекта дает возможность сконцентрировать материал по определенной теме, повысить уровень компетентности по проблеме, вывести на новый уровень взаимоотношения с родителями, ощутить себя партнером детей в решении исследовательских задач. Сделать процесс познания интересным и увлекательным. Выполнение развивающих и воспитательных задач обеспечивается благодаря комплексному подходу и интеграцией взаимодействия специалистов, воспитателей и родителей дошкольников. Метод проектной деятельности признается специалистами в высшей степени эффективным, так как позволяет ребенку «экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные навыки, тем самым позволяя ему успешно адаптироваться в школе» [5].

Неотъемлемой частью среды для современного ребенка являются

технические средства информационно-коммуникационных технологий.

Е. С. Полат отмечает, что метод проектов позволяет интегрировать ИКТ в образовательный процесс [3, с. 198]. К средствам ИКТ в образовательном процессе следует отнести использование мультимедийных презентаций, цифровой фотоаппаратуры, компьютера, Интернета, телевизора, видео, DVD, CD, аудиовизуального оборудования и т. д.

Метод проектов сочетается с разными формами, методами и средствами, реализуемыми в образовательном процессе. Это традиционные индивидуальные и подгрупповые занятия с логопедом, интегрированные занятия, выполнение заданий в тетради, взаимосвязи логопеда и родителей, выполнение заданий воспитателями по рекомендации логопеда, а также участие детей и родителей в совместных детско-родительских информационных проектах, использование специальных компьютерных программ на индивидуальных занятиях. Гармоничное соединение новых информационно-коммуникационных технологий с традиционными методами обучения позволяет оптимизировать педагогический процесс, расширить образовательное пространство, придать ему новые формы. ИКТ способствуют развитию наблюдательности и любознательности детей, расширению их кругозора, мотивации познавательно-исследовательской деятельности.

Включая проектную деятельность в образовательный процесс, мы первоначально разрабатывали проекты на основе одной лексической темы – получались мини-проекты. В дальнейшем тематически близкие мини-проекты объединялись в один проект – появились среднесрочные проекты, например: «Краски осени», «Зимний калейдоскоп», «Профессии», «Животный мир жарких стран и глубин океана», «Моя Родина», «Мои любимые книжки», «Весенний день год кормит», «Летняя радуга» и др. Заметим, что в определении темы проекта участвовали дети и/или родители, что позволяет говорить о сотрудничестве детей и взрослых, взаимодействии детей со взрослыми и сверстниками (заметим, что данные позиции обозначены

во ФГОС дошкольного образования).

Работа над проектом имеет большое значение для развития речевой и познавательной активности ребенка, самостоятельности, творческих способностей, расширения кругозора, позволяет систематизировать полученные знания. На этапе разработки проекта, определения его формы тщательно продумывается подробный план действия, содержание занятий, игр, прогулок, наблюдений, экскурсий и других видов деятельности, связанных с темой проекта, определяются действия всех участников проекта. Организуется предметная среда, систематизируются игры, подбираются книги, альбомы с картинками, мультипликационные фильмы, кинофильмы и развивающие игры, компьютерные программы.

Для вовлечения родителей и других членов семьи проводятся консультации и мастер-классы, на которых родители знакомятся с видами проектов, их разработкой, правилами поиска информации. Родители делают фотографии, водят детей в театры и музеи, ищут информацию в Интернете, при необходимости знакомят детей со своей профессиональной деятельностью и хобби. Чем больше родители участвуют в проектной деятельности, тем интереснее и креативнее получаются проекты, тем выше степень участия в них самого ребенка.

Во время реализации проекта в группе дети читают художественную литературу, рассматривают и беседуют по картинкам, разучивают стихотворения, отгадывают загадки, играют в дидактические и сюжетно-ролевые игры, рисуют, раскрашивают, лепят и делают аппликации по заданной теме, в поисках информации под руководством педагога обращаются к современным информационно-коммуникационным технологиям. На музыкальных занятиях дошкольники разучивают песни или слушают и обсуждают произведения, соответствующие теме проекта. Во время прогулки дети под руководством педагога осуществляют необходимые наблюдения, проводят исследовательские опыты, играют в подвижные игры.

На логопедических занятиях речевой материал, упражнения, пальчиковые и дидактические игры подбираются также в соответствии с заданной темой и проблематикой проекта. Расширить представления детей об окружающем мире и углубить знания помогают интегрированные занятия, что особенно важно для развития связной речи у детей с ОНР.

Последний этап проектной деятельности – обязательная презентация результатов, которая может быть представлена в разных вариантах. Результатом деятельности могут быть поделки, макеты, аппликации, фотоальбомы и альбомы с творческими работами, коллажи, рассказы детей. Заметим, что при этом ребенок учится эстетичному оформлению своего труда. При подготовке к презентации родители помогают ребенку составить рассказ, что поможет ему почувствовать себя уверенней. Развитие связной речи с применением метода проектов опирается на формирование познавательных процессов, развитие детских ассоциаций, фантазии, активизацию словарного запаса. Известно, что большое значение для развития речи у детей имеет мотивация, то есть желание высказаться, поделиться своими мыслями. Связное устное высказывание может состояться только при наличии у ребенка сформированного словаря, внутреннего плана высказывания и желания сказать. Эти три фактора при использовании метода проектов выступают в единстве: ребенок видит перед собой зрительные образы, помогающие воспроизведению лексических единиц, план высказывания, отраженный в каждой картинке презентации, и у него появляется желание сказать об увиденном. При подготовке к презентации педагог помогает сконструировать информацию, разбить ее на конкретные блоки с последующей организацией их в целостную систему. План рассказывания обеспечивается порядком картинок, последовательно построенных в собственной работе, которую он представляет. Родители помогают ребенку отрепетировать выступление, что поможет ему почувствовать себя уверенней. Этап презентации имеет неопределимое значение, так как дошкольник учится публично представлять результат своей

деятельности, у него формируется желание быть активным, проявлять инициативу, воспитываются лидерские качества, умение активно слушать, гордиться не только за себя, но и за товарища.

После презентации продукт проектной деятельности детей (воплощение проекта) представляется для всеобщего обозрения. Это способствует формированию у детей позитивных установок к различным видам труда и творчества, положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях.

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, метод проектов позволяет объединить всех участников образовательного процесса, активизировать их деятельность, усилить мотивацию деятельности, обеспечивает реализацию принципа взаимодействия взрослых и детей, обозначенного ФГОС, обеспечивает развивающее обучение дошкольников, формирование базовых основ культуры личности детей, оптимистическое отношение детей к окружающему, обеспечивает позитивное эмоционально-личностное и социальное развитие, всестороннее развитие их интеллектуально-волевых качеств, развивает все психические процессы и такие интегративные качества, как любознательность, активность, эмоциональная отзывчивость, и тем самым способствует более высоким темпам общего и речевого развития.

Литература

1. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений - М.: Мозайка-Синтез, 2010 -180 с.
2. Давыдова О. И., Майер А. А., Богословец Л. Г. Проекты в работе с семьей. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 128 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов / Под ред. Е. С. Полат. – М., 2000. – 368 с.
4. Фадеева Ю. А., Жилина И. И. Образовательные проекты в группе для детей с ОНР. – М. : ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
5. Хакимова Е. А. Технология проектной деятельности в детском саду [Электронный ресурс]. – URL: http://pyramidka.net/doc/proektnaya_deyatelnost_v_detskom_sadu.pdf (дата обращения: 25.09.2014).

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Камалова Л. А.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания студенческой молодежи, формированию нравственных ценностей студентов-бакалавров в учебно-воспитательном процессе вуза. Интеграция искусств, современные ИКТ-технологии создают условия для формирования будущих специалистов начального образования новой формации.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, студенчество, индивидуализация, самоопределение, начальное образование, бакалавр, интеграция искусств.

Проблема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, студенческой молодежи определяется в последнее время педагогами, социологами, общественными и государственными деятелями как проблема государственного значения [5].

Как отмечает И. А. Зимняя, студенчество – это особая социальная категория, специфическая общность людей, организационно объединенных институтом высшего образования [1, с. 183]. В социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения является наиболее образованной ее частью, отличается активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации [1, с. 183]. Включаясь во время обучения в вузе в различные виды учебного, научного труда, а также этическую, эстетическую деятельность, студент приобретает профессионально значимые знания, умения и навыки, осуществляет личностный подход к различным сторонам действительности, у него формируются мировоззрение, общественно ценные свойства и качества личности, развивается самосознание на основе оценки своих возможностей, осмысления притязаний, стремления

добиваться определенного уровня результатов. Студенческий возраст открывает ступень индивидуализации. Ступень индивидуализации, по мнению В. И. Слободчикова, представляет собой этап в духовной жизни человека, связанный с поиском своей укорененности в мире, с выработкой собственного мировоззрения, с определением своей самобытности и уникальности, это начало становления собственного взгляда на жизнь и индивидуального способа жизни. Ступень индивидуализации начинается с социального и профессионального самоопределения человека. Этот период связан с необходимостью опробовать различные роли взрослого человека, подтвердить правильность выбора профессии, адаптироваться к новому образу жизни, построить новые связи и отношения с другими. «Духовность человека проявляется в его потребности и способности познавать мир, самого себя и свое место в мире, в стремлении создавать новые формы общественной жизни в соответствии с познанными законами человеческой природы» [3].

Личностно ориентированное обучение в вузе должно формировать у будущих специалистов творческое мышление, способное к рождению новых оригинальных идей и их реализации, понимание личностных и социально значимых смыслов обучения. В структуре профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов важное место занимает способность личности к непрерывному самосовершенствованию, к сохранению и развитию творческого потенциала, к саморазвитию [2, с. 98].

Со студентами 2 курса бакалавриата направления «Педагогическое образование» профиля «Начальное образование» в течение 2013-2014 учебного года проводилась систематическая работа по воспитанию духовно-нравственных ценностей: патриотизма, гражданственности, ответственности, толерантности. Тематический вечер «Жизнь, отданная людям» о Ю. А. Гагарине – первом в мире космонавте, легендарной личности XX века. Слайды электронной презентации, рефераты, устные выступления студентов, музыкальное сопровождение дали возможность студентам задуматься о смысле

человеческой жизни, о выбранной ими профессии учителя. Подготовка и проведение литературно-музыкальной композиции «Любовь в жизни и творчестве М. Ю. Лермонтова», приуроченные к 200-летию со дня рождения поэта, позволили по-новому взглянуть на классику, на произведения русской литературы, осмыслить творчество известного поэта как величайшую духовную ценность, несущую в себе Красоту, Любовь, Счастье. Интеграция искусств, мастерское исполнение шедевров любовной лирики М. Лермонтова позволили студентам раскрыть непростую, но интересную историю взаимоотношений поэта с Н. Ф. Ивановой, В. А. Лопухиной, Е. А. Сушковой, Е. Г. Быховец, М. А. Щербатовой. Романсы на стихи М. Лермонтова в исполнении студентов открыли драматические страницы в истории любви поэта. Подготовка и проведение мероприятия продемонстрировало глубокие знания студентов, профессиональные компетенции бакалавров, ориентированность будущих учителей начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции, готовность быть учителем новой формации [4].

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов : изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
2. Камалова Л. А. Личностно ориентированный подход к подготовке специалистов профиля «Начальное образование». – Образование и саморазвитие. – 2014. – С. 31-39.
3. Слободчиков В. И. Индивидуальность как способ духовного бытия человека [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/> (дата обращения: 10.09.2014).
4. Ульяницкая Т. В. Ориентация будущего учителя начальных классов на саморазвитие педагогической компетенции: вопросы теории и практики. – Казань : Издательство «Отечество», 2012. – 138 с.
5. Беляева В. А. Духовно-нравственное воспитание студентов педагогического вуза на основе ценностей отечественной культуры [Электронный ресурс]. – URL <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=16> (дата обращения: 10.09.2014).

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ
НА ТРАНСПОРТЕ» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ ВОДНОГО ТРАНСПОРТА**

Кузнецов Е. Г.

*Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота
Калининградского государственного технического университета*

Аннотация. В статье представлены темы семинарских занятий дисциплины «Экологические риски на транспорте» для будущих бакалавров-инженеров водного транспорта. Раскрыто их полное содержание и даны методические рекомендации к ним.

Ключевые слова: экологические риски, виды транспорта, методические рекомендации, окружающая среда, природоохранное законодательство, семинарские занятия.

С целью усиления экологической составляющей знаний бакалавров-инженеров водного транспорта нами разработан курс лекций, практических и семинарских занятий дисциплины «Экологические риски на транспорте». Остановимся в данной статье подробнее на содержании семинарских занятий. По разработанной авторской программе их предусмотрено четыре.

Семинар № 1. Тема: «Общая характеристика масштабов и направлений антропогенного воздействия на окружающую среду». Цель: изучить многообразие, тенденции и особенности проявлений негативного воздействия объектов транспортного комплекса на окружающую среду. Для участия в семинаре студенты: а) составляют глоссарий по теме семинара; б) готовят реферативную работу в виде устного доклада с презентацией по одной из нижеперечисленных тем на выбор:

1. Масштабы антропогенного воздействия на окружающую среду. Понятие экологического кризиса [2].

2. Глобальные экологические проблемы атмосферы: истощение озонового слоя, изменение климата вследствие парникового эффекта.

3. Характеристика антропогенного воздействия на атмосферу, гидросферу, почву [13].

4. Общая характеристика загрязнения окружающей среды автомобильным транспортом [1].

5. Загрязнение окружающей среды железнодорожным транспортом [3].

6. Загрязнение окружающей среды воздушным транспортом [8].

7. Загрязнение окружающей среды трубопроводным транспортом.

8. Сравнительная характеристика масштабов и особенностей воздействия транспортного комплекса на экологическую обстановку в странах и регионах (на выбор).

9. Основные направления экологизации транспортного комплекса.

10. Эволюция энерго-, природо- и ресурсосберегающих технологий на транспорте.

11. Альтернативные источники энергии на транспорте: проблемы и перспективы.

Семинар № 2. Тема: «Воздействие водного транспорта на окружающую среду. Характеристика подвижных и стационарных источников воздействия». Цель: изучить многообразие, тенденции, особенности проявлений и пути минимизации негативного воздействия объектов водного транспорта на окружающую среду. Для участия в семинаре студенты также составляют глоссарий по теме семинара и готовят реферативную работу по одной из тем на выбор:

1. Глобальные экологические проблемы Мирового океана.

2. Типичные экологические проблемы Балтийского моря [5].

3. Проблемы, связанные с загрязнением окружающей среды подвижными источниками воздействия на водном транспорте.

4. Проблемы, связанные с загрязнением окружающей среды стационарными источниками воздействия на водном транспорте.

5. Сравнительная характеристика масштабов и особенностей воздействия водного транспорта на экологическую обстановку в странах и регионах (на выбор).

6. Факторы эксплуатационной составляющей в экологических рисках на водном транспорте [10].

7. Факторы аварийной составляющей в экологических рисках на водном транспорте.

8. Вопросы экологизации транспортной отрасли в Транспортной стратегии Российской Федерации на период до 2030 года [11].

Семинар № 3. Тема: «Базовые положения природоохранного законодательства РФ. Международное сотрудничество в области охраны окружающей среды, предотвращения загрязнения моря. Правила предотвращения загрязнения с судов». Цель: изучить базовые положения российского природоохранного законодательства, международных нормативно-правовых актов по безопасной эксплуатации водного транспорта и охране водной среды. Семинар проходит в том же ключе:

1. Нормативно-правовая база охраны окружающей среды в Российской Федерации.

2. Понятие и структура государственного управления природопользованием и охраной окружающей среды.

3. Правовой механизм охраны атмосферного воздуха, водных ресурсов, почвы, недр, лесов.

4. Виды ответственности за экологические правонарушения.

5. Экологическая доктрина России: основные положения и итоги реализации [12].

6. Международное сотрудничество в области охраны окружающей среды, предотвращения загрязнения морской среды: общая характеристика [4].

7. Международное сотрудничество по охране Балтийского моря.

8. Правила предотвращения загрязнения с судов (основные положения Конвенции МАРПОЛ 1973/1978) [7].

Семинар № 4. Тема: «Основные понятия и процедуры в области управления качеством окружающей среды, экологическими и техногенными рисками». Цель: изучить основные понятия и процедуры в области управления качеством окружающей среды, экологическими и техногенными рисками: нормирование воздействия на окружающую среду, система экологического менеджмента ISO 14000, экологическая паспортизация, экологическая сертификация, экологическая экспертиза. Для участия в семинаре студенты, по апробированной схеме, составляют глоссарий и подготавливают следующие доклады-презентации:

1. Нормирование качества окружающей среды: основные понятия.
2. Нормативы качества окружающей среды (нормативы воздействия), их классификация [9].
3. Санитарно-гигиенические параметры атмосферного воздуха. Нормирование качества воздуха.
4. Санитарно-гигиенические параметры воды и нормирование ее качества.
5. Основные понятия в области экологического менеджмента.
6. Система экологического менеджмента ISO 14000, ее достоинства и недостатки.
7. Экологическая экспертиза, ее виды и функции.
8. Экологическое страхование, его виды и функции.
9. Экологическая паспортизация, экологическая аттестация, экологическая сертификация и экологическое лицензирование [6].

При подготовке глоссария и докладов рекомендуется ориентироваться на список литературы, приведенный в данной статье, но не ограничиваться им. Студентам необходимо, помимо «чисто» теоретического материала, рассмотреть в докладе и практико-прикладные вопросы, касающиеся

рассматриваемой темы. По нашему мнению, проведение семинарских занятий по дисциплине «Экологические риски на транспорте» в таком ключе будет способствовать качественному усвоению теоретического материала студентами – будущими бакалаврами-инженерами водного транспорта.

Литература

1. Амбарцумян В. В., Носов В. Б., Тагасов В. И. Экологическая безопасность автомобильного транспорта : учебное пособие для вузов. – М. : ООО Издательство «Научтехлитиздат», 1999. – 208 с.
2. Ваганов П. А., Ман-Сунг Им. Экологические риски : учеб. пособие. – Изд-е 2-е. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. – 152 с.
3. Зубрев Н. И., Байгулова Т. М., Бекасов В. И. и др. Охрана окружающей среды и экологическая безопасность на железнодорожном транспорте : учебное пособие. – М. : УМК МПС России, 1999. – 592 с.
4. Конвенция Организации Объединенных Наций по морскому праву (UNCLOS) (заключена в г. Монтего-Бее 10.12.1982) (с изменениями от 23.07.1994) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1096 (дата обращения: 23.08.2014).
5. Конвенция по защите природной морской среды района Балтийского моря (HELCOM 1974/1992) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=445 (дата обращения: 22.08.2014).
6. Кузнецов Е. Г. Экологическая безопасность на морском транспорте : учебное пособие. – Калининград : БГАРФ, 2004. – 64 с.
7. Международная конвенция МАРПОЛ 1973/1978 о предотвращении загрязнения с судов. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=173 (дата обращения: 22.08.2014).
8. Николайкина Н. Е., Николайкин Н. И., Матягина А. М. Промышленная экология: Инженерная защита биосферы от воздействия воздушного транспорта : учебное пособие для вузов. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2006. – 240 с.
9. Павлова Е. И., Буралёв Ю. В. Экология транспорта : учеб. для вузов. – М. : Транспорт, 1998. – 232 с.
10. Пимошенко А. П. Охрана морской среды от загрязнения с судов : учебное пособие. – Калининград, 1990. – 64 с.
11. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2030 года (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2008 г. № 1734-р с изменениями от 11 июня 2014 г. № 1032-р) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_164423/ (дата обращения: 23.08.2014).
12. Экологическая доктрина Российской Федерации (утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 августа 2002 г. № 1225-р) [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=92097> (дата обращения: 24.08.2014).
13. Экология : учебник для технических вузов / Л. И. Цветкова, М. И. Алексеев и др. ; под ред. Л. И. Цветковой. – СПб. : Химиздат, 2001. – 552 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДОСТИЖЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ¹

Плаксина И. В.

*Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессиональной компетентности педагогов как условию достижения образовательных результатов. Традиционные «знаниевые» технологии не обеспечивают учебный процесс совместно распределенной, кооперативной и порождающей субъектность ее участников деятельностью. В педагогической практике важно сместить акценты на профессиональное развитие в области интерактивной компетентности, что позволит педагогу выйти за пределы наработанных профессиональных стереотипов, а обучающимся приобрести опыт самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач, составляющих содержание образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная педагогическая компетентность, коммуникативная компетентность, субъект-субъектное взаимодействие, интерактивные технологии.

В настоящее время система образования в нашей стране находится в ситуации, когда возникла необходимость пересмотра подходов к обучению и воспитанию молодежи. Совершенствование качества российского образования исходит из необходимости подготовить выпускников к активному участию в жизни общества, профессиональной и личностной самореализации, способности решать те задачи, которые ставит современная действительность. С конца XX века развитие и совершенствование профессиональной компетентности человека рассматривается на всех уровнях образования как важнейшая задача. И. А. Зимняя отмечает, что компетентность рассматривается

¹ Статья подготовлена при поддержке Гранта РГНФ 10-06-00513.

как единство мотивационной готовности к проявлению компетентности, знаний, опыта реализации отношений к содержанию компетентности и эмоционально-волевой регуляции процесса и результата ее проявления [5]. Методология компетентностного подхода и способов его внедрения в систему образования с позиций психологии и педагогики представлена в трудах В. И. Байденко, В. М. Галяминой, И. А. Зимней, Н. А. Веселовской, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадрикова и др. [3, с. 72-79]. Компетентностный подход предполагает развитие у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся. Смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования. Разворачивая образовательный процесс в направлении реализации компетентностного подхода, необходимо ответить на некоторые вопросы:

— Можно ли освоить компетентность, сидя за учебником или монитором компьютера, в одиночку?

— Как, каким образом должен измениться процесс обучения, чтобы он стал соответствовать современным требованиям подготовки?

— Какие образовательные технологии позволят заменить устаревшую знаниевую парадигму образования на современную компетентностную?

— Каким образом решить проблему активизации творческого потенциала личности?

Современный мир требует увеличивать не количество знаний, а качество их усвоения, умение применять их на практике, создавать новое на базе полученной информации. Этих целей практически невозможно достигнуть без использования методов обучения, которые делали бы обучающихся не пассивными слушателями, а активными участниками обучающего процесса.

Несомненно, что наиболее важным, определяющим исход всей образовательной практики, по нашему мнению, является критерий профессиональной компетентности педагога. Многолетний практический опыт работы в системе повышения квалификации педагогических работников позволяет утверждать, что знаниевая парадигма образования продолжает занимать самые активные позиции в профессиональной деятельности, а взаимодействие в образовательном процессе в большинстве случаев можно, вместе с Е. В. Сидоренко, назвать «драмой» общения [11, с. 26]. Бесконечно возникающие «драмы» понимания, выражения собственных мыслей, самопредъявления, регуляции эмоционального состояния характерны не столько для учащихся и студентов, сколько для педагогов, использующих традиционные консервативные авторитарные педагогические технологии. Причин сложившейся практики несколько. Среди них, в первую очередь, длительная традиция использования объяснительно-иллюстративных методов, недоверие к инновационным, диалоговым методам, не совпадающим с представлениями о дисциплине в образовательном процессе, отсутствие персонального опыта интерактивного обучения, предполагающего определенную долю супервизии, недостаточная методическая грамотность, недостаточная психологическая компетентность преподавателей, включающая в себя коммуникативную, интерактивную, перцептивную компетентности, что и «драматизирует» весь процесс обучения.

По нашему мнению, процесс подготовки педагога нуждается в очень пристальном внимании на современном этапе развития всей образовательной системы. Он должен быть сориентирован в первую очередь на освоение путей профессионального развития и способов профессионального коммуникативного поведения, а также повышение мотивации к инновационной образовательной деятельности. Образовательные инновации характеризуют антропологический аспект, личностное приращение, «перезагрузку» профессиональной деятельности, постижение новых смыслов образования,

обретение личностно значимых качеств педагога как безусловного субъекта. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции, выход педагога за пределы собственного опыта.

А. Н. Леонтьев утверждал, что любая деятельность опосредована отношением человека к другим людям. Автор теории контекстного обучения А. А. Вербицкий делает вывод о том, что «любое предметное действие совершается в социальном контексте, социально обусловлено, предполагает участие других людей и их отклик, личностную и социальную ответственность за совершаемое» [2, с. 26]. Поэтому преподавателю важно оперировать не только предметно-технологической составляющей своей деятельности, но и ее социальным контекстом. Применительно к социальному взаимодействию, Г. М. Андреева отмечает активность каждой стороны. Ведущую сторону часто называют «инициальной», а вторую – реактивной. Но поскольку состояние каждой из сторон активно, то тот, кто внешне пассивен (реактивен), осуществляет действие принятия/непринятия воздействия активной стороны, принимая решение об участии/неучастии в совместной деятельности. Эти положения позволяют сделать однозначный и простой вывод о том, что в образовательном процессе педагог берет на себя ответственность за принятие обучающимся воздействия и его участие в запланированной деятельности [9].

Наиболее глубокой и полной является систематизация основных видов межсубъектного взаимодействия, определяющих структуру совместной деятельности Д. А. Леонтьева [12]. Д. А. Леонтьев рассмотрел ее практическое воплощение в образовательном процессе, раскрывая разнообразные ситуации взаимодействия. По его мнению, схема субъект-субъектного взаимодействия является неполной, так как в философском понимании субъект существует только в противопоставлении с объектом. Следовательно, важно увидеть предмет деятельности взаимодействующих людей и преобразовать схему в «субъект – объект – субъект». Индивидуальная деятельность человека, будучи по происхождению коллективной, преобразует линейную схему

взаимодействия в совместно распределенную, кооперативную, в которой субъект-субъектное взаимодействие выступает формой координации и интеграции индивидуальных действий участников. Такая деятельность имеет общую не только операциональную, но мотивационно-смысловую структуру.

В. И. Панов [6], выполняя психологический анализ педагогической деятельности, также исходит из парадигмы субъект-субъектных отношений в образовательном процессе и включает педагогические отношения в систему экопсихологических взаимодействий, выделяя шесть базовых типов взаимодействия:

— объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся – педагог» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектностью, с обеих сторон;

— объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды, в частности в форме педагогического воздействия со стороны педагога;

— субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога или учащегося (возможно, совместно с педагогом) как субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам;

— субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся – педагог» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы:

— для субъект-обособленного типа взаимодействия характерна активная позиция каждого без учета субъектности другого. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга;

— совместно-субъектный тип взаимодействия предполагает совместные действия, подчиненные достижению общей цели, но в то же время не

требующего изменения собственной субъектности взаимодействующих субъектов;

— субъект-порождающий тип взаимодействия имеет совместно-распределенный характер, поскольку оно подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь, это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Таким образом, реализация компетентностного подхода в системе образования возможна только в условиях практики взаимодействия с людьми, обмена опытом, выработки собственного отношения к различным жизненным и профессиональным ситуациям и способам действия в них. Современные компьютерные интерактивные технологии не способны заменить активное непосредственное общение. Насыщение техникой учебных аудиторий, несомненно, повышает КПД учебного процесса, но это взаимодействие в целом поддерживает знаниевый компонент обучения.

Совместно распределенная, кооперативная и порождающая субъектность ее участников деятельность требует от педагога серьезного переосмысления сложившихся привычных способов реализации профессиональных задач в образовательном процессе. Это приводит к мысли о необходимости широкого использования интерактивных (коммуникативных) технологий в процессе обучения не только учащихся, но в первую очередь самих педагогов, имеющих серьезные трудности в организации интерактивного обучения и низкий уровень психологической грамотности в целом.

Традиционные методы обучения основаны на односторонней форме коммуникации, которая присутствует не только на лекционных занятиях, но и на семинарских. Отличие только в том, что не преподаватель, а обучающийся транслирует некоторую информацию. Это могут быть ответы на поставленные

преподавателем до начала семинара вопросы, рефераты, воспроизведение лекционного материала. Такая форма коммуникации, существующая столь долгое время, неприемлема сегодня по многим причинам. Односторонняя коммуникация оправдана лишь в случае недостатка информации, невозможности ее получения другим способом, кроме как из рассказа лектора. К сожалению, преподаватель, как правило, использует материал, который не является оригинальным и даже актуальным, соответствующим современным научным представлениям. Оригинальны лишь способы его конструирования, логика и манера изложения. Однако чужая конструкция знания трудно присваивается.

Принципиально другой является форма многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Специально организованный способ многосторонней коммуникации предполагает активность каждого субъекта образовательного процесса, а не только преподавателя, равенство, минимальный контроль. Возрастает количество интенсивных коммуникативных контактов между самими обучающимися. Следует отметить, что сущность данной модели коммуникации предполагает не просто допуск высказываний обучающихся, что само по себе является важным, а привнесение в образовательный процесс их знаний.

Когда обучающиеся пытаются внести собственное знание или опыт, преподаватели часто оставляют это просто на уровне информации и не допускают изменения структуры обсуждения, нарушения привычной коммуникативной модели «мнение преподавателя – дополнение обучающегося». Жизненный (или касающийся предмета обучения) опыт обучающихся, предметное знание обучающегося, его субъективная эмоциональная оценка и выражение мнения подчиняются «коммуникативному фильтру» восприятия и понимания преподавателя.

Следует отметить, что многосторонняя форма коммуникации не только позволяет отказаться от монополии на истину, но и является необходимым (но

не достаточным) условием для конструирования обучающимся своего знания. Действительно, каждый участник коммуникации потенциально имеет возможность, встречаясь, сталкиваясь с позицией других участников, продвигаться в процессе конструирования знания (совместном по форме и индивидуальном по сути). Для реализации актуальных требований сегодняшнего образования важно, как указывает Е. А. Реутова, «сформулировать сомнения и получить опыт освоения спорности» [10, с. 67].

Противоречия современной образовательной ситуации заключаются в том, что, несмотря на веские научные доказательства влияния социального взаимодействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающихся, в практике образования продолжают доминировать монологические, репродуктивные методы обучения. Между тем интерактивные технологии, в которых социальные взаимодействия рассматриваются как важнейший образовательный ресурс, позволяют значительно повысить развивающий потенциал обучения. Если полагать, что культура педагогического труда определяется тремя основными составляющими (педагогическая, преподавательская деятельность, педагогическое общение и личность педагога), то становится понятным, что именно интерактивные методы позволяют полностью ее продемонстрировать.

Вопрос о применении интерактивных образовательных технологий стоит сегодня на повестке дня для каждого преподавателя. Необходимость их использования в образовательном процессе сформулирована в федеральных образовательных стандартах всех уровней. Осведомленность о сущности интерактивных методов и готовность их применять, как подчеркивает Ф. Б. Бурханова [1], весьма разнородна. Пытаясь понять, какие формы обучения субъекты образовательного процесса считают наиболее востребованными, Ф. Б. Бурханова организовала пилотажное исследование, в котором участвовал ряд вузов Приволжского и Уральского федеральных округов. Наиболее полезными респонденты-преподаватели и респонденты-студенты считают

практические занятия. На второе место студенты поставили производственную практику, а преподаватели – выпускную квалификационную работу и лекции. Это является весьма достаточной причиной для пересмотра отношения к традиционным методам работы. Анализ ответов об осведомленности об интерактивных методах свидетельствует о том, что самыми упоминаемыми профессорско-преподавательским составом являются дискуссии, беседа, деловая игра, мозговой штурм. Преподаватели наименее информированы о ролевых играх, тренинге, кейс-методе, модерации. Ответ на вопрос о реальном использовании интерактивных методов выявил предпочтения дискуссии и беседы. Мнения о пользе интерактивных методов существенно расходятся в ответах преподавателей и студентов: каждый шестой студент заявил, что никогда не участвовал в учебном занятии с использованием таких методов. Наконец, интересны данные об оценке ППС своих знаний об интерактивных методах: средний балл составил 3,61, что подчеркивает критичное отношение к своей готовности к внедрению новых форм обучения.

Таким образом, становится очень важным повышение профессиональной компетентности преподавателей в области конструирования содержания учебных занятий с использованием современных активных методов и особенностей организации учебного процесса с использованием интерактивных технологий.

Понятие «интеракция» (от англ. Interaction — взаимодействие) возникло впервые в социологии и социальной психологии. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося. Особенности этого взаимодействия состоят в пребывании субъектов образования в одном смысловом пространстве, совместном погружении в проблемное поле решаемой задачи, согласованности в выборе средств и методов реализации решения задачи; совместном вхождении в близкое

эмоциональное состояние, переживании созвучных чувств, сопутствующих преодолению проблемы.

Для теории символического интеракционизма характерно рассмотрение развития и жизнедеятельности личности, созидания человеком своего «Я» в ситуациях общения и взаимодействия с другими людьми.

В психологической науке интеракция рассматривается как «способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или кем-либо (человеком)», а социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции. Курт Левин утверждал, что большинство эффективных изменений в установках и поведении людей легче осуществляются в групповом, а не в индивидуальном контексте. Использование интерактивных технологий как способа познания, осуществляемого в совместной деятельности, создает условия для множественных выборов личности в ситуациях интенсивного взаимодействия: Как действовать? Каким быть? Как выразить? Характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников.

При использовании интерактивных методов обучаемый становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Обобщая исследования отечественных ученых в области психологии педагогического труда (А. К. Маркова, Н. Ф. Кузьмина, В. А. Сластенин), психологии профессионального развития (А. Б. Орлов, Г. А. Ковалев, Ю. П. Поваренков, Л. М. Митина), психологических проблем высшего, в том числе педагогического, образования (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. Н. Нечаев, В. Я. Ляудис, А. Н. Смолкин, Ю. Н. Кулюткин), работ, посвященных исследованию эффективности активных методов обучения (А. Н. Смолкин, Б. Ц. Бадмаев, Ю. Н. Емельянов, С. И. Архангельский, М. В. Кларин и др.), подчеркиваем, что они подготовили хорошую теоретическую базу, позволяющую исследовать эффективность использования интерактивных методов в любой образовательной системе [9, с. 15-27].

Ядром интерактивных форм обучения является групповая работа, в том числе и в малых группах, что во многом определяет образовательный эффект и порождает следующие характеристики совместной деятельности:

— высокую активность всех участников образовательного процесса, обусловленную наличием единой цели и общей мотивацией; разделением процесса деятельности между его участниками адекватно индивидуальным возможностям, опыту и способностям членов группы; принятием на себя ответственности за общий результат;

— комфортность взаимодействия, порождаемая работой в малой группе. Работая в маленькой группе, участники держатся более свободно, уверенно. Снимаются психологические барьеры в обучении, мнения каждого принимаются и ценятся группой. Устанавливается тесный психологический контакт;

— развитие личностных качеств, повышение самооценки участников взаимодействия. Все имеют возможность обучиться как лидирующей роли, так и роли рядового участника в ситуации группового решения, развить способность к открытому взаимодействию с другими при сохранении

собственной индивидуальности, научиться подчинять личные интересы интересам общего дела, строить конструктивные коммуникативные модели.

— развитие умения выступать перед аудиторией, емко и четко излагать свои мысли.

Таким образом, в интерактивном обучении параллельно идут два процесса: освоение содержания образования и коммуникативный процесс. Несомненно, что каждый преподаватель является специалистом в области содержания своего учебного предмета, но кроме этого необходимо помнить о следующих психолого-педагогических условиях достижения эффективности в образовательном взаимодействии:

1. Создание благоприятного психологического климата, отражающего качественную сторону отношений и характеризующегося стремлением к совместности, взаимопомощи, стремлением к достижению конструктивного результата, позитивными эмоциями.

2. Диалоговый стиль общения, подразумевающий высокую личную вовлеченность участников, взаимное уважение, равноправие, сотворчество, активное слушание.

3. Учет фаз групповой динамики и умение управлять внутригрупповыми процессами.

4. Развитие навыков группового взаимодействия, которое происходит с помощью организации деятельности в парах, тройках, малых группах с динамическим, меняющимся составом.

5. Рефлексивное подведение итогов, которое помогает каждому участнику определить личный уровень продвижения, а группе – выработать правила эффективной совместной деятельности.

Эффективная работа в режиме интерактивного обучения зависит от соответствия возможностей обучающегося целям самой технологии (ролевая игра, тренинг, дискуссия) и владения преподавателем интерактивными технологиями. Приступая к проектированию содержания и реализации

интерактивных методов образования, каждый преподаватель должен удостовериться в том, что его профессиональная ментальность (способ мышления, действий, ценностные установки) соответствует требованиям интерактивного обучения, которые лежат в зоне коммуникативной, перцептивной, интерактивной, игротехнической компетентности. Трудности в использовании интерактивных методов вызваны, по мнению А. П. Панфиловой [7; 8], в основном системой подготовки профессорско-преподавательского состава. Как показывает опыт, преподаватели в целом сосредоточиваются на содержательной стороне учебных предметов и демонстрируют недостаточные умения и навыки по следующим показателям:

— коммуникативная компетентность – навыки активного слушания, аргументации, я-сообщений, регуляции эмоционального состояния, навыки подачи обратной связи, владение техниками метакоммуникаций, приемами конфирмации, использование в речи дисклеймеров и владение приемами психологического самбо в управлении манипуляциями;

— интерактивная компетентность – умение организовать командную работу, управление динамикой развития группы, умение регулировать напряженные отношения, управление дискуссией;

— перцептивная компетентность – знание и управление собственными стереотипами и установками в восприятии других людей, понимание невербальных сигналов, знание основных типологий личности и особенностей их поведения;

— игротехническая компетентность – знания и навыки в области организации игрового взаимодействия, создание творческой атмосферы, знание игровых техник, приемов, процедур, личный энтузиазм.

Несомненно, что в первую очередь важно говорить о коммуникативной компетентности личности преподавателя. И. А. Зимняя определяет коммуникативную компетентность как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый

потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [5, с. 141]. Коммуникативная компетентность не постоянная и не универсальная характеристика. В качестве критериев коммуникативной компетентности О. И. Мартыаш выбирает эффективность и уместность коммуникации [4]. По сути, коммуникативная компетентность – это перформанс, существующий только в конкретной ситуации. Коммуникативная компетентность ситуативна и конкретна. Базовыми, ключевыми умениями, включенными в коммуникативную компетентность, являются способность ориентировать внимание на содержании деятельности, речи другого человека, умение координировать действия в процессе коммуникации.

Овладение интерактивными технологиями требует дополнительной подготовки преподавателя, которая включает три уровня:

— знакомство с техниками, технологиями и правилами организации интерактивного процесса;

— овладение профессиональными интерактивными, игротехническими навыками. Участвовать в тренинге, знать, как проводится тренинг, еще не значит уметь его проводить. Для этого нужна практическая отработка, «репетиция» навыков;

— клиентский опыт, личностная работа. Чтобы понять, как происходит какой-либо процесс и что происходит с его участниками, необходимо первоначально самому «прожить» этот процесс. Наблюдение за работой преподавателей в интерактивном режиме позволяет утверждать, что наработанные поведенческие стратегии плохо осознаются, оставляя существенные «слепые зоны» в рефлексивной оценке своих навыков, способов поведения, методов преподавания. Возможность получить обратную связь от коллег в режиме супервизии как раз создает условия для выхода за пределы сформировавшихся установок.

Наш исследовательский опыт позволяет привести яркие примеры того, что педагоги не в полной мере адекватно оценивают стилевые характеристики профессиональной деятельности. Исследование восприятия параметров воспитательного пространства школьным сообществом МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира с привлечением метода векторного моделирования В. А. Ясвина позволило сделать выводы о том, что учащиеся старших классов, их родители, педагоги начальной школы воспринимают воспитательное пространство как «карьерное, иерархическое, авторитарное» или активно зависимое от внешних обстоятельств, отношений. Для такого пространства характерны декларативность, высокомерие, обилие контроля для достижения поставленных целей. Педагоги старшего звена и члены администрации оценивают пространство как творческое, с высокой внутренней мотивацией, связанное с осями свободы и активности. Анализ типологических педагогических позиций позволил сделать вывод о том, что администрацией школы приписана себе педагогическая позиция «эксперта», педагогами среднего и старшего звена приписана позиция «консультанта». При этом важно подчеркнуть, что в оценке учащихся эти педагогические позиции описываются как позиция «начальника, босса». Наиболее адекватной позицией, по нашему мнению, оказалась педагогическая позиция учителей начальной школы – «тренер». Анализ результатов с применением Н-критерия Крускала-Уоллиса выявил достоверные различия ($p \leq 0,05$) в уровнях выраженности параметров «свобода», «зависимость», «пассивность» в выборках «учащиеся, педагоги, администрация», «родители, педагоги, администрация».

В заключение и мы предлагаем рассмотреть интерактивные технологии не только с точки зрения обретения образовательных компетенций. Характер взаимодействия с окружающим миром в высокой степени определяется тем, как субъект воспринимает окружающую среду, преобразует или создает ее в соответствии со своим замыслом и представлениями. Этот опыт восприятия, преобразования и создания объективной реальности важно и нужно получить в

процессе обучения, когда личность открыта новому опыту. Актуальными для современного состояния образования, по нашему мнению, являются работы А. А. Кроник в области гуманитарных наук, раскрывающие сущность влияния на развитие жизненного самоопределения личности значимого общения как точки соприкосновения, взаимопересечения судеб. Взаимодействие становится смыслообразующим событием в процессе жизненного самоопределения личности. Анализ психологических и педагогических исследований проблемы влияния события на развитие личности (Д. В. Григорьев, А. А. Кроник, Н. Л. Селиванова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман, Н. Е. Щуркова, Б. Д. Эльконин) позволяет напомнить, что главная характеристика, сущностная особенность интерактивных форм – это высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников [3, с. 41-49]. Таким образом, владение интерактивными технологиями, погружающими педагога и обучающихся в активное, межличностное, диалоговое взаимодействие, способствует достижению не только учебных целей. Главным результатом их качественного, умелого использования является компетентная личность, способная обрести и реализовать свою уникальность и сотворить свою жизнь.

Литература

1. Бурханова Ф. Б. Внедрение инновационных активных и интерактивных методов обучения и образовательных технологий в российских вузах: современное состояние проблемы / Ф. Б. Бурханова, С. Е. Родионова // Вестник Башкирского университета. – 2012. – Т. 17. – № 4. – С. 1863-1875.
2. Вербицкий А. А. Воспитание в образовательном процессе: контекстный подход // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7-8 июля 2011 года. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2011. – С. 25-27.
3. Воспитательное пространство вуза как условие формирования социально-личностных компетенций студентов гуманитарных факультетов : монография / К. В. Дрозд, А. В. Зобков, Е. Н. Малова, И. В. Плаксина. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2012. – 264 с.
4. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О. И. Матяш, В. М. Погольша, Н. В. Казаринова, С. Биби, Ж. В. Зарицкая / под науч. ред. О. И. Матяш. – СПб. : Речь, 2011. – 560 с.
5. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И. А. Зимней. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЕК, 2011. – 592 с.
6. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

7. Панфилова А. П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и развития персонала : учебное пособие. – СПб. : ИВЭСЭП, 2003. – 536 с.
8. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учебное пособие. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
9. Плаксина И. В. Интерактивные технологии в обучении и воспитании : методическое пособие. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2014. – 173 с.
10. Реутова Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). – Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.
11. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
12. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябинкиной, Е. А. Сергиенко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 619 с.

ОЦЕНКА ПОТРЕБИТЕЛЬСКИХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ ВЫБОРА ПРЕДПРИЯТИЙ РЕСТОРАННОГО СЕКТОРА

Муталиева Л. М., Смыкова М. Р.

*Казахский университет экономики, финансов и международной торговли,
Almaty Management University*

Аннотация. Для оценки потребительских предпочтений разных типов предприятий общественного питания предложена методика декомбинационного или компромиссного анализа, которая с наименьшими затратами позволяет решить поставленную задачу. Для каждого типа ресторанного заведения выбраны наиболее важные три показателя, и по результатам опроса потребителей выявлен их рейтинг. Результаты анализа позволили определить оптимальную комбинацию трех показателей для разных предприятий общественного питания, что дает возможность определить эффективный вариант их позиционирования на рынке.

Ключевые слова: потребители, позиционирование, рестораны, кафе, кофейни, бренд, средний чек, декомбинационный анализ, качество, цена, сегмент, конкуренты, рынок, ценности, услуги.

Развитие ресторанного рынка, несмотря на его стремительный рост, быструю динамику и постоянное расширение в Казахстане, имеет свои особенности и специфику. Интенсивное развитие рынка не способствует улучшению качества обслуживания и формированию в полном объеме цивилизованного рынка [6, с. 22].

Как показывает анализ и современные исследования, успешно развиваются главным образом предприятия, которые могут предоставить потребителю услуги, удовлетворяющие их потребности на более высоком уровне, чем их конкуренты [2, с. 135]. Высокая конкуренция на рынке общественного питания требует от предприятий постоянного мониторинга потребительских предпочтений и выявления, что потребителю на данном этапе более важно и ценно.

Исследование потребителей, выявление основных мотивов приобретения услуг и анализ потребительского поведения дают возможность топ-менеджерам предприятий общественного питания не только определить траекторию развития, но и сформировать грамотный подход к концепции и выбору показателей конкурентных преимуществ. Выбор показателей конкурентных преимуществ, основанный на желании потребителей, не только улучшит степень удовлетворенности клиентов, но и повысит конкурентоспособность заведения на современном рынке [4, с. 76].

Сложность оценки потребительских свойств и предпочтений во многом вызвана тем, что они зависят от целевой аудитории, типа ресторанного заведения, целей и мотивов посещения, менталитета и культуры региона. При этом, если использовать полноценные маркетинговые исследования, то они, с одной стороны, являются затратными, с другой стороны, требуют времени. Ресторанные заведения обычно функционируют в постоянно меняющихся условиях, обусловленных многообразием отношений, складывающихся как внутри них самих, так и в процессе взаимодействия с другими экономическими субъектами: партнерами, посредниками, потребителями. Поэтому фактор времени важен и в этих условиях, и оптимальным инструментом исследования может стать декомбинационный (компромиссный – conjoint) анализ [1, с. 260]. Для проведения декомбинационного анализа разделим предприятия ресторанного бизнеса на

несколько секторов с учетом их специализации и целевой аудитории и выявим наиболее значимые показатели для каждого типа ресторанного заведения.

Таблица 1

Приоритетные показатели при выборе ресторанного заведения

Тип заведения	Классический ресторан	Кофейни	Тематическое кафе	Элитный высококлассный ресторан	Предприятие быстрого питания	Столовая
1	Качество обслуживания	Известность бренда	Эстетичность	Качество обслуживания	Время обслуживания	Качество блюд
2	Качество кухни	Качество кухни	Привлекательность мероприятий	Качество и разнообразие кухни	Место расположения	Место расположения
3	Средний чек	Средний чек	Комфорт	Известность бренда	Средний чек	Средний чек

Клиентам кофейни предлагается выбор из шести вариантов, включающих различные комбинации по среднему чеку, известности бренда и качеству кухни. Показатели выбраны по результатам опроса потребителей, и определен рейтинг предпочтений по сочетанию трех показателей. В таблице 2 представлены результаты *conjoint analysis*, проведенного для кофейни.

Таблицы 2

Результаты *conjoint analysis* для кофеен города Алматы

Порядок предпочтений	Известный бренд	Качество кухни	Средний чек
4	известный	высокое	5 000
2	известный	среднее	3 500
1	неизвестный бренд	высокое	3 800
3	неизвестный бренд	среднее	3 200
5	известный	низкое	4 000
6	неизвестный бренд	низкое	2 000

Кофейни предназначены в основном для сегмента молодого поколения как средство для встреч, общения и работы. Как видно из представленных данных города Алматы, потребители кофеен – это работающая молодежь в возрасте от 25 до 35 лет, для них приоритетным является показатель качества кухни, при этом определен средний размер чека порядка 3 800 тенге, на втором

месте – комбинация, предлагающая известный бренд со средним качеством кухни и средним чеком порядка 3 500 тенге. В целом можно отметить, что потребители в определенной степени чувствительны к ценовым факторам, однако более важные показатели конкурентоспособности – это качество предлагаемых блюд. Проведенный анализ показал наиболее важные показатели для классического ресторана, которые представлены в таблице 3.

Таблицы 3

Результаты conjoint analysisa для классического ресторана города Алматы

Порядок предпочтений	Качество обслуживания	Качество кухни	Средний чек (без алкогольных напитков)
4	Высокое	Высокое	10 000
1	Высокое	Среднее	8 500
2	Среднее	Высокое	9 000
3	Среднее	Среднее	8 000
5	Низкое	Среднее	7 500
6	Низкое	Низкое	7 500

Для потребителей ресторанов более значимы показатели качества обслуживания, менее важны качество кухни и средний чек. При этом следует отметить, что средний чек играет определенную роль, но не самую значимую.

Развитие предприятий быстрого питания способствует привлечению внимания к ним целевых потребителей и повышению спроса на их услуги (таблица 4). Высокий уровень конкуренции на рынке предприятий общественного питания приводит к поиску новых привлекательных направлений. В последние годы наблюдается экспансия синтезированных предприятий, которые объединяют разные форматы предприятий и предназначены для удовлетворения разных мотивов и дополнительных потребностей посетителей.

Постоянно меняются требования потребителей к дизайну, ассортименту блюд и дополнительных услуг, к тематике, все это требует динамичности развития рынка предприятий общественного питания [5, с. 103].

Таблицы 4

Результаты conjoint analysisa для предприятий
быстрого питания города Алматы

Порядок предпочтений	Время обслуживания, мин.	Место расположения	Средний чек
2	20-30	Рядом с домом или работой	1 000
3	30-40	Недалеко от дома или работы	1 200
1	20-30	Рядом с домом или работой	800
4	20-30	Недалеко от дома или работы	1 800
5	40-60	Рядом с домом или работой	1 500
6	50-60	Рядом с домом или работой	1 000

Для оценки важности и значимости показателей и характеристик в тематическом ресторане в таблице 5 представлены результаты компромиссного анализа.

Таблица 5

Результаты conjoint analysisa для тематического кафе города Алматы

Порядок предпочтений	Эстетичность	Привлекательность мероприятий	Комфорт
2	Высокая	Высокий уровень	Средний уровень
1	Средняя	Высокий уровень	Высокий уровень
3	Высокая	Средний уровень	Высокий уровень
3	Низкая	Высокий уровень	Высокий уровень
5	Средняя	Средний уровень	Средний уровень
6	Средняя	Средний уровень	Высокий уровень

В целом из представленного анализа видно, что для потребителей наиболее важными показателями являются привлекательность мероприятий и комфорт, при этом эстетичность менее значима. Но показатели эстетичности, дизайна тоже играют определенную роль в процессе выбора тематического кафе. Несмотря на то, что рынок ресторанного бизнеса стал развиваться медленнее в сегменте элитных ресторанов, там достаточно высокий уровень конкуренции, и целесообразно понять, на какой компромисс пойдут потребители в высоком ценовом сегменте при посещении ресторанов (таблица 6).

Таблица 6

Результаты conjoint analysisa для элитного ресторана города Алматы

Порядок предпочтений	Качество обслуживания	Качество и разнообразие кухни	Дополнительные услуги (количество)
6	Среднее	Среднее	Минимальное
2	Высокое	Среднее	Максимальное
1	Высокое	Высокое	Средний
3	Среднее	Высокое	Минимальный
4	Высокое	Среднее	Минимальное
5	Среднее	Среднее	Среднее

Анализ предпочтений посетителей предприятий общественного питания показывает, что до настоящего времени отсутствовала единая методика их оценки, поэтому нами предложена методика для разработки программы позиционирования предприятий быстрого питания с позиций системного подхода [3, с. 67]. За последние годы выросла покупательская способность населения, меняется потребительская культура. Это привело к тому, что многие горожане стали питаться не дома – альтернативой стали столовые и другие предприятия общественного питания в низком ценовом сегменте. В отличие от тематических ресторанов в столовой основная потребность, которую удовлетворяют, является питание. Результаты компромиссного анализа по потребительским предпочтениям представлены в таблице 7.

Таблица 7

Результаты conjoint analysisa для столовых города Алматы

Порядок предпочтений	Качество блюд	Место расположения	Средний чек, тн
2	Высокое	Рядом с домом или работой	1 000
1	Высокое	Недалеко от дома или работы	1 000
3	Среднее	Рядом с домом или работой	800
4	Среднее	Недалеко от дома или работы	1 200
5	Среднее	Рядом с домом или работой	1 400
6	Низкое	Рядом с домом или работой	800

Как видно из представленного анализа, три выбранных показателя наиболее важны, а именно качество блюд, место расположения и средний чек. Рейтинг показателей позиционирования для предприятий общественного питания представлен в таблице 8.

Рейтинг показателей позиционирования
для предприятий общественного питания

Тип предприятия	Определяющие показатели при выборе
Кофейни	Высокое качество обслуживания Неизвестный бренд Средний чек – 3 800 тенге
Классический ресторан	Высокое качество обслуживания Средний уровень качества блюд Средний чек – 8 500 тенге
Предприятие быстрого питания	Рядом с домом или работой Время обслуживания – 20-30 минут Средний чек – 800 тенге
Тематическое кафе	Высокий уровень привлекательности развлекательных мероприятий Высокий уровень комфорта Средний уровень эстетичности и дизайна
Элитный ресторан	Высокий уровень обслуживания Качественная и разнообразная кухня Средний перечень дополнительных услуг
Столовая	Качественная кухня Недалеко от дома или работы Средний чек – 1 000 тенге

Таким образом, проведенный анализ позволяет правильно спроектировать работу предприятия общественного питания и понять, на каких показателях в первую очередь необходимо сделать акцент, какие конкурентные преимущества должны быть и как предприятию развивать компетенции персонала.

Литература

1. Дон Секстон. Университет Трампа. Маркетинг. Самые выигрышные маркетинговые ходы. / пер. с англ. П. А. Самсоновой. – Минск : Поппури, 2011. – 496 с.
2. Котлер Ф. Маркетинг индустрии гостеприимства. – СПб. : Питер Ком, 1998.
3. Муталиева Л. М. Маркетинг ресторанного бизнеса. – Алматы, 2010.
4. Патти Д. Шок, Джон Т. Боуэн, Джон М. Стефанелли Маркетинг в ресторанном бизнесе. – М. : ЗАО «Издательский дом «Ресторанные ведомости», 2005. – 240 с.
5. Хмырова С. В. Ресторанный маркетинг. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 255 с.
6. Lucas H. C. Information Technology for Management. Sixth edition. International Editions, 2007.

ИРОНИЯ КАК ПРИЁМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Сапченко Л. С.

Московский педагогический государственный университет

Аннотация. Статья посвящена анализу приема иронии в рамках актуальной для риторики проблемы педагогического речевого воздействия; рассматриваются основные функции приема иронии, и намечается ряд рекомендаций по ее эффективному использованию.

Ключевые слова: речевое воздействие, педагогическое речевое воздействие, прием иронии.

Эффективность процесса обучения обеспечивается в первую очередь грамотным речевым воздействием педагогов на учеников. Целенаправленное использование педагогических приемов помогает учителю более успешно управлять учебной деятельностью. Не вполне изученным среди средств педагогического речевого воздействия остается ирония. Данное явление достаточно часто встречается в речи учителя, хотя отношение к нему неоднозначное: ирония может быть как эффективным способом разрешения трудных риторических ситуаций, так и источником коммуникативных неудач.

Ирония рассматривается нами в рамках речевого воздействия (РВ), изучением которого активно занимаются в различных областях гуманитарного знания. Главная цель РВ – поиск эффективного способа общения в конкретной коммуникативной ситуации. РВ ярко проявляется в сфере бизнеса, политики, рекламы и СМИ.

Педагогическое речевое воздействие (ПРВ) только начинает подробно рассматриваться исследователями, хотя упоминание о нем можно встретить в трудах И. А. Зимней, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, Э. Ш. Натанзон, В. А. Сластенина и др. Основные особенности педагогического общения – комплексная направленность и системный характер. Длительность,

интенсивность, способ, средства и другие характеристики ПРВ проявляются в разной степени в зависимости от ситуации общения, а также задач педагога. Эффективность ПРВ выражается главным образом в позитивных трансформациях в сознании учащегося: в эмоциональных реакциях, поведении и деятельности [2, с. 17].

Основные аспекты изучения иронии: философский, литературоведческий и лингвистический. С точки зрения философии данное явление изучается как эстетическая и комическая категория. В рамках литературоведения феномен исследуется в основном как средство художественной выразительности. Лингвисты рассматривают иронию на разных языковых уровнях как особую экспрессивную двусмысленность. Так, на лексическом ярусе явление нередко представляет собой частный случай энантиосемии.

Изучение иронии как речевого явления требует прагматического подхода. В каждой сфере общения прием имеет свои особенности функционирования.

В речи педагога ирония выступает как реактивный многофункциональный прием косвенного ПРВ, заключающийся в использовании педагогом слова или выражения в смысле, обратном буквальному.

Степень экспрессивности иронии может быть различной, при этом прием сближается с другими комическими средствами: с шуткой или с сарказмом. Задача шутки – смех, языковая игра. Целью сарказма является жесткое изобличение, выражение агрессии. Ирония занимает промежуточную позицию между шуткой и сарказмом. При этом она наиболее коммуникативна: шутка или сарказм используются в большей степени для выражения настроения или позиции адресанта, а ирония – для воздействия на адресата.

Ирония используется в различных ситуациях педагогического общения (стимуляции и коррекции деятельности, конфликта, выбора того или иного пути решения проблемы, спора и т. д.) и выполняет разнообразные функции, основная среди которых – отрицательная оценка.

Оценка, лежащая в основе иронии, оказывает особое влияние на адресата, его эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую сферу, позволяет комплексно реализовывать разнообразные стратегические цели педагога: проинформировать, убедить, внушить, побудить к действию. Ученик оценивает предмет насмешки педагога на фоне контекста, в этом участвует как разум, так и чувства, получает новые знания о нормах общества. Такое сопоставление, как правило, мотивирует конкретного ученика или класс на определенные действия по устранению недостатков, т. е. на коррекцию своего поведения.

Ирония, выполняя функцию популяризации речи и активизации внимания, позволяет осуществить информирующую стратегию, например, в жанре объяснительного монолога: *«Протон оказался умнее, чем все физики 1955 года»* [3].

Стратегическая цель убеждения и внушения может осуществляться в ситуации спора, где ирония выполняет функцию аргумента как логического: *«Я лично ценю интеллект / проще говоря / умность людей / а их / к сожалению / меньшинство. – И ты подсчитывал?»* («Дневник директора школы», 1975, реж. Б. Фрумин), так и эмоционального соответственно: *«Что же / ты и там / (в Новосибирске) жил по принципу / делу час / потехе время?»* («Розыгрыш», 1976, реж. В. Меньшов).

Ирония, выступая в качестве эмоционального средства воздействия на класс, может выполнять функцию разрядки обстановки: *«Надеюсь / что до понедельника / вы не спалите школу»* («Доживем до понедельника», 1968, реж. С. Ростоцкий).

Стратегическая цель побудить к действию может быть реализована данным приемом при выполнении функции установления и поддержания коммуникативного лидерства учителя: *«На предыдущем уроке вы закончили изучение бессмертной комедии Грибоедова / Горе от ума /. – Точно / Карету / говорит / мне / Карету / А сама села на поезд и укатила – А вы / оказывается /*

хорошо знаете комедию / Ну / вот мы и попросим рассказать о ней у доски» («Весна на заречной улице», 1956, реж. Ф. Миронер и М. Хуциев).

Особого внимания заслуживает следующая функция приема – обучения учеников этичной и уместной иронии. Педагог своим примером демонстрирует классу, в каких случаях комический прием допустим. Например, как можно выйти из неловкой ситуации с помощью самоиронии: *«Зачем мне думать о знаке? Я же не студент» [3].*

Иногда прием может использоваться как средство выражения агрессии в функциях подавления, оскорбления собеседника и т. д., сближаясь с сарказмом: *«А ты что / подстригся / что ли? Тебе не только волосы / тебе еще и мозг подстригли» (пример со слова студента МФТИ).* Такая ирония может быть результативной в некоторых ситуациях, но ее нельзя назвать эффективной, т. к. в данном случае прием противоречит принципу гармонизирующего диалога.

Как эффективно применять иронию в педагогическом общении? На наш взгляд, следующие правила являются основными при использовании приема.

1. Основное требование к иронии – это соответствие нормам этики. Не следует использовать прием по отношению к личной сфере ученика: иронизировать по поводу внешности, интеллекта, имени и фамилии, национальности, социального положения учеников, а также прав и свобод.

2. Адресант и адресат иронии должны обладать общими знаниями и ценностями, в противном случае прием может стать источником коммуникативных неудач. Кроме того, понимание иронии требует сформированного чувства юмора и критического мышления.

3. Учителю необходимо обладать развитыми перцептивными качествами: наблюдательностью, способностью отследить по выражению лица внутреннее состояние человека, чтобы понять его готовность к восприятию иронии. При этом важно обладать умением смягчить иронию, используя средства выразительности (метафору, каламбур) и изменяя направленность приема,

например, с собеседника на себя. Самоирония, непринижающая говорящего, облегчает контакт с другими и позволяет им легче воспринимать ироничную оценку в свой адрес.

4. Не следует повторять одни и те же иронические выражения слишком часто в одной аудитории, т. к. в этом случае прием перестает должным образом воздействовать на слушателей.

5. Учителю необходимо уметь управлять иронией, исходящей со стороны класса: понимать и оценивать ее, поощрять или подавлять.

Выходя за рамки приема, ирония может проявляться на уровне педагогического стиля и сближаться с саркастической или шутливой манерой общения. При этом главным условием эффективной реализации стиля непременно становится личность учителя, который с уважением и любовью относится к ученикам, а те, в свою очередь, признают его коммуникативное лидерство и разделяют его ценности.

Итак, использование иронии в соответствии с правилами позволяет учителю применять прием в различных функциях для разрешения трудных риторических ситуаций, позитивно воздействовать на сознание учащегося и повышать эффективность обучения, воспитания и развития.

Литература

1. Симонова Н. Ф. Занаучный юмор. – М. : МФТИ, 2000. – 224 с.
2. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Стрельцов Р. В.

*Пермский военный институт внутренних войск
Министерства внутренних дел Российской Федерации*

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с непрерывной подготовкой офицерского состава в области информационных и

коммуникационных технологий, а также социально-экономическое значение ИКТ для Вооруженных Сил Российской Федерации.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, непрерывная подготовка, социально-экономические основы, военнослужащий, Вооруженные Силы, персональное обеспечение.

Непрерывная подготовка офицерского состава в области информационных и коммуникационных технологий связана в первую очередь с быстро меняющейся социально-экономической обстановкой, в которой действуют военнослужащие и Вооруженные Силы в целом. Развитие информационного общества обязывает военнослужащих к адаптации в быстро меняющейся обстановке, к получению новых знаний и навыков в области ИКТ. Интеграция информационных и коммуникационных технологий в непрерывную подготовку офицерского состава позволит создать предпосылки для получения новых знаний, организовав более эффективную познавательную деятельность военнослужащих в области ИКТ.

На сегодняшний день социально-экономическая значимость ИКТ становится основной потребностью к условиям успешного выполнения служебно-боевых задач, а также задач повседневной деятельности для всего личного состава Вооруженных Сил Российской Федерации [1, с. 9].

Как показывают исследования, уровень использования ИКТ в российском обществе отстает от среднеевропейских показателей в среднем на 30% и соответствует на сегодняшний день уровню 2008 года, а для военнослужащих данный процент находится на катастрофически низком уровне. Необходимо организовать целенаправленную работу в целях повышения качества подготовки офицерского состава в области информационных и коммуникационных технологий, заключающейся в организации непрерывного образования в данном направлении [5, с. 4].

Процесс развития непрерывной подготовки в области информационных и коммуникационных технологий военнослужащих предусматривает:

- создание в войсках единого информационного пространства;
- информационное взаимодействие военнослужащих;
- доступ к информационным ресурсам;
- осознание значимости ИКТ в развитии Вооруженных Сил;
- непрерывная подготовка военнослужащих в области ИКТ является значимым фактором в развитии военной системы образования;
- нацеленность в подготовке на новые ИКТ технологии.

Подготовка в сфере информационных и коммуникационных технологий оказывает непосредственное влияние на процесс воспитания и обучения военнослужащих, в связи с тем, что при подготовке используются как традиционные, так и новые методы и формы воспитания и обучения [2, с. 4].

Итак, сегодня овладение информационными и коммуникационными технологиями требует в первую очередь повышения квалификации офицерского состава, создания соответствующей ИТ-инфраструктуры, разработки и внедрения инновационных технологий в войсках – все это в совокупности способствует социально-экономическому подъему в Вооруженных Силах.

Возникновение беспроводных средств коммуникаций и связи, деятельность компьютерных систем, передающих и хранящих колоссальные объемы информации, расширили возможности современной армии, а также резко изменили скорость передачи любых данных.

На сегодняшний день армия отстает от так называемого «внешнего мира» в плане информации и информационных технологий. Подготовка военнослужащих в обозначенной сфере начинается и заканчивается в самых азах ИТ-технологий. Необходимо более углубленное изучение технологий, создание нового программного обеспечения, основание информационных центров, возможно даже создание специальных военных гаджетов.

Углубленное изучение ИТ-сферы может включать в себя мастерское владение как персональным компьютером, так и огромными серверными базами данных. Каждый следующий обозначенный нами пункт невозможно воплотить в жизнь, не имея военнослужащих, которые смогли бы использовать, а также создавать и поддерживать программное обеспечение, гаджеты, требуемые для поднятия уровня развития информационных технологий в армии [3, с. 37].

Новое специальное программное обеспечение также поможет повысить уровень использования ИТ-технологий в армии. Такое персональное обеспечение может включать в себя, например, новостной центр, где возможно узнать последние новости со всего мира, новые разработки, постановления и т. д., иными словами, можно соединить в одном месте необходимые источники данных, что, несомненно, ускорит получение требуемой информации.

Информационный центры.

Информационные центры можно считать началом в подготовке офицеров в обозначенной сфере информационных технологий. Использование вышеописанного персонального обеспечения способствует ускорению получения знаний и информации. Именно информационные центры, позволяющие осваивать ИТ-технологии, гаджеты и др., должны являться частью непрерывной подготовки военнослужащих.

Гаджеты.

Беспроводные мобильные устройства. Занимают мало места, хотя, в свою очередь, могут сохранять в себе достаточно много информации. Гаджеты способны получать и передавать информацию на практически неограниченное расстояние с молниеносной скоростью – мобильность является одним из основных критериев для выполнения поставленных служебно-боевых задач [4, с. 72].

Таким образом, непрерывная подготовка в области информационных и коммуникационных технологий позволит военнослужащим своевременно реагировать на постоянно меняющийся поток информации. Интеграция ИТ-технологий в образовательную и повседневную деятельность военнослужащих позволит качественно повысить их профессиональную подготовку и социально-экономическое положение войск в целом.

Литература

1. Данилюк С. Г., Павлов А. А., Романенко Ю. А. и др. Автоматизированные системы контроля. – Серпухов : Минобороны РФ, 1998.
2. Колин К. К. О структуре и содержании образовательной области «Информатика» // ИНФО. – 2000. – № 10. – С. 2-12.
3. Лавина Т. А. Средства информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе педвуза // Ученый совет. – 2005. – № 5. – С. 37-49.
4. Мартиросян Л. П. Курс «Информационные технологии в обучении математике» // Информатика и образование. – 2004. – № 6. – С. 61-80.
5. Роберт И. В. О понятийном аппарате информатизации образования // Информатика и образование. – 2003. – № 1. – С. 1-8.

РАЗДЕЛ 2 СПЕЦИФИКА СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГИИ

**АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА ВАХТОВЫХ РАБОТНИКОВ
В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РИСКОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Корнеева Я. А., Симонова Н. Н.

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова

Аннотация. Статья посвящена изучению выраженности акцентуации характера у строителей магистральных газопроводов, работающих вахтовым методом в Арктике, которые обусловлены их профессиональной деятельностью, и ресурсов их преодоления. В работе выявлены различия выраженности акцентуаций характера у строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом менее и более пяти лет. Определено, что при использовании следующих психологических защит: компенсация, замещение и отрицание, а также в среднем уровне выраженности гибкости как регуляторного процесса у строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом увеличивается количество акцентуаций характера.

Ключевые слова: вахтовый труд, акцентуации характера, психологический риск, профессиональные деструкции.

Сфера применения вахтового метода труда на территориях Крайнего Севера и Арктики постоянно увеличивается, что связано с появлением новых видов производств, осуществляющих свою деятельность в этих экстремальных условиях, например, строительство магистральных газопроводов. В многочисленных исследованиях показано влияние неблагоприятных климатогеографических, производственных и социально-бытовых условий на состояние физического и психического здоровья, а также психологический статус вахтовых работников [2; 3; 4; 7]. Выявленные деструктивные изменения в личности и деятельности специалистов, возникающие при длительном

выполнении работы вахтовым методом в Арктике, способствовали разработке нового подхода к их медицинскому сопровождению, который учитывает не только сформированные неблагоприятные феномены, но и вероятность их возникновения и развития, т. е. риск-ориентированный подход. В то же время в современных концепциях управления профессиональными рисками отсутствует психологическая составляющая, которая заключается в анализе вероятности возникновения неблагоприятных функциональных состояний и деструкций личности работников. Учет данных особенностей позволит выявлять неблагоприятные изменения у специалистов на самых первых этапах их развития, что будет способствовать более эффективному проведению профилактических мероприятий по сохранению их здоровья и повышению эффективности профессиональной деятельности.

Цель исследования: изучить выраженность акцентуации характера у строителей магистральных газопроводов, работающих вахтовым методом в Арктике, которые обусловлены их профессиональной деятельностью, и ресурсы их преодоления.

В исследовании мы исходили из следующего понимания психологического риска в профессиональной деятельности: вероятность возникновения профессиональных личностных деструкций и формирования неблагоприятных функциональных состояний работников при выполнении трудовых функций из-за длительного воздействия негативных социально-бытовых и производственных факторов при недостаточном личностном и средовом ресурсе [6]. При этом максимально неблагоприятными изменениями личности работников являются профессиональные деструкции – изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса, к числу которых относятся акцентуации характера [6]. В работах Э. Ф. Зеера одной из причин формирования профессионально обусловленных акцентуаций является адаптация к новой профессиональной деятельности.

При условии успешной адаптации наблюдается тенденция к компенсации акцентуаций, а профессиональная дезадаптация значительно усиливает уровень их выраженности и приводит к профессиональной деструкции личности. В связи с чем всю выборку обследованных работников мы поделили на две группы в зависимости от стажа работы вахтовым методом на Севере: менее 5 лет и более 5 лет. Эмпирически выявлено, что адаптация к работе вахтовым методом на Севере длится в течение первых трех лет [5]. В связи с чем для того, чтобы определить влияние именно профессиональной деятельности на вахте на развитие акцентуаций характера у специалистов, мы выбрали границу 5 лет: в этот период специалист уже перешел на стадию интернала.

Материалы и методы исследования. В исследовании приняли участие 70 строителей магистральных газопроводов, работающих вахтовым методом в Тюменской области (длительность вахтового заезда – 52 дня), в возрасте от 30 до 59 (средний возраст: $34,9 \pm 8,1$). Стаж работы вахтовым методом обследованных варьируется от 0,5 года до 14 лет ($4,42 \pm 3,1$). Методы исследования: анкетирование, психологическое тестирование, включенное наблюдение. Методики психологического тестирования: опросник «Акцентуаций характера» (Х. Смишек); шкала диагностики поведения типа А (С. Д. Положенцев, Д. А. Руднев); опросник Я-структурный тест Г. Амона (в адаптации Ю. Я. Тупицина, В. В. Бочарова и др.). Статистические методы: одновыборочный t-критерий Стьюдента, мультирегрессионный пошаговый анализ.

Результаты исследования. По результатам одновыборочного t-критерия Стьюдента (средние сравнивались с 12 – границей нормы, по данным авторской методики), у строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом менее пяти лет выражены такие акцентуации характера, как тревожный тип ($14,12 \pm 0,56$ при $p = 0,001$); экзальтированный тип ($14,82 \pm 0,96$ при $p = 0,006$); циклотимический тип ($13,77 \pm 0,67$ при $p = 0,013$). Для строителей магистральных трубопроводов, находящихся на этапе

адаптации к вахтовой организации труда, характерна тревога по отношению к любым незначительным ситуациям, самокритичность, погруженность в эмоциональную сферу, перепады настроения, заинтересованность. Это может быть связано с тем, что у них еще не выработаны адекватные адаптационные стратегии, работники еще не умеют осознанно распределять свои внутренние ресурсы в течение всего вахтового периода [5].

По результатам одновыборочного t-критерия Стьюдента (средние сравнивались с 12 – границей нормы, по данным авторской методики), у строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом более пяти лет выражены такие акцентуации характера, как застревающий тип ($14,29 \pm 0,96$ при $p = 0,033$); гипертимный тип ($18,00 \pm 1,09$ при $p < 0,001$); тревожный тип ($14,14 \pm 0,73$ при $p = 0,012$); эмотивный тип ($14,57 \pm 0,94$ при $p = 0,017$). Строители магистральных газопроводов, находящиеся на этапе интернализации, характеризуются сдержанностью, обидчивостью, принципиальностью, требовательностью, что может быть связано с более высокой интенсивностью труда при вахтовом методе, высокой опасностью производств и необходимостью постоянно преодолевать различные экстремальные факторы. В то же время данные работники общительны, подвижны, энергичны, легко устанавливают контакт с незнакомыми людьми, участливы, эмпатичны. Это обусловлено тем, что в условиях групповой изоляции важно уметь находить общий язык с коллегами, т. к. это является дополнительным ресурсом по преодолению неблагоприятных условий среды. Коммуникативная компетентность является ведущей в профессиональной деятельности при вахтовой организации труда [1].

Нами выдвинуто предположение, что чем больше количество акцентуаций развито у работника, тем более деструктивны изменения его личности под влиянием профессиональной деятельности. По результатам описательных статистик, 2,1% работников не имеют выраженных акцентуаций характера, 10,6% – один тип, 12,8% – 2 типа, 10,6% – 3 типа, 14,9% – 4 типа,

14,9 % – 5 типов, 14,9 % – 6 типов, 12,8% – 7 типов, 6,4% – 8 или 9 типов. Таким образом, практически у всех вахтовых работников выражены несколько типов акцентуаций характера. С целью определения личностных ресурсов, способствующих совладанию развития профессионально обусловленных акцентуаций у строителей магистральных газопроводов, применен пошаговый мультирегрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной было количество выраженных акцентуаций характера работников, а в качестве независимых: регуляторные процессы (измеренные с помощью методики) и психологические защиты (измеренные с помощью методики). Объяснительная способность полученной модели – 48%.

Таблица 1

Результаты мультирегрессионного пошагового анализа взаимосвязи количества выраженных акцентуаций характера строителей магистральных газопроводов и ресурсов их преодоления

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	p
	B	Стандартная ошибка	Бета		
(Константа)	2,299	1,348		1,705	0,093
Компенсация как психологическая защита	0,544	0,106	0,519	5,127	0,000
Замещение как психологическая защита	0,263	0,101	0,256	2,597	0,012
Отрицание как психологическая защита	0,284	0,112	0,257	2,542	0,014
Гибкость как регуляторный процесс	-0,380	0,173	-0,225	-2,199	0,032

Согласно данным таблицы 1 при использовании психологических защит (компенсация, замещение и отрицание), а также среднем уровне выраженности

гибкости как регуляторного процесса у строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом увеличивается количество акцентуаций характера. Выраженность компенсации как психологической защиты у работников позволяет им сдерживать эмоции печали, выражаться в самосовершенствовании через достижение значительных результатов в деятельности. Как и при использовании отрицания, когда человек, не осознавая неприятную для него информацию, не принимает ее, при компенсации не происходит решения проблемных ситуаций, которые могут в последующем привести к тяжелым и неотвратимым для человека исходам. Работники, применяющие замещение, снимают напряжение, обращая гнев и агрессию на более слабый объект или на самого себя, и характеризуются импульсивностью, раздражительностью, требовательностью к окружающим, реакцией протеста в ответ на критику. Таким образом, использование выявленных защитных механизмов не позволяет строителям магистральных газопроводов конструктивно разрешать конфликтные и трудные ситуации, что приводит к чрезмерному развитию деструктивных личностных качеств, которыми являются акцентуации характера.

Выводы:

1. У строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом менее пяти лет выражены такие акцентуации характера, как тревожный, экзальтированный и циклотимический типы.

2. Для строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом более пяти лет характерна выраженность следующих акцентуаций характера: застревающий, гипертимный, тревожный и эмотивный типы.

3. При использовании психологических защит, таких как компенсация, замещение и отрицание, а также среднем уровне выраженности гибкости как регуляторного процесса у строителей магистральных газопроводов со стажем работы вахтовым методом увеличивается количество акцентуаций характера.

Литература

1. Бойцова А. В., Симонова Н. Н. Социальные представления о психологической готовности к труду вахтовым методом на Севере у нефтяников на разных этапах профессионального развития // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2-3. – С. 673-678.
2. Дубинина Н. И., Дегтева Г. Н., Корнеева Я. А. Особенности проведения предварительных и периодических медицинских осмотров персонала в условиях работы вахтовым методом на Арктическом шельфе // Бюллетень Восточно-Сибирского научного центра Сибирского отделения РАМН. – 2012. – № 5(87). – С. 127-130.
3. Дубинина Н. И., Дегтева Г. Н., Корнеева Я. А. Медицинские аспекты системы управления профессиональными рисками вахтового персонала в условиях Крайнего Севера // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2012. – № 4. – С. 131-138.
4. Корнеева Я. А., Симонова Н. Н., Дегтева Г. Н. Компоненты адаптационных стратегий как профессионально важные качества специалистов, работающих вахтовым методом в условиях Севера // Экология человека. – 2011. – № 6. – С. 17-21.
5. Корнеева Я. А., Симонова Н. Н., Дегтева Г. Н., Дубинина Н. И. Стратегия адаптации вахтовых работников на Крайнем Севере // Экология человека. – 2013. – № 9. – С. 9-16.
6. Корнеева Я. А., Симонова Г. Н., Дегтева Г. Н. Понятие психологического риска в профессиональной деятельности работников вахтовых форм труда на примере нефтегазодобывающих предприятий в условиях Крайнего Севера // Гигиена и санитария. – 2013. – № 4. – С. 60-64.
7. Сарычев А. С., Алексеенко В. Д., Симонова Н. Н., Гудков А. Б., Дегтева Г. Н. Проблемы вахтового труда в Заполярье // Медицинский академический журнал. – 2007. – Т. 7. – № 4. – С. 113-119.

К ВОПРОСУ О ПРОЯВЛЕНИЯХ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПЕРИОД ВЗРОСЛЕНИЯ

Кулеш Е. В., Кулеш Ж. В.

Дальневосточный государственный гуманитарный университет

Аннотация. В статье представлены результаты исследования, которые доказывают взаимообусловленность проявления компонентов жизнестойкости личности (вовлеченность, принятие риска, контроль) от переживания ею субъективного благополучия в период взросления.

Ключевые слова: жизнестойкость личности, вовлеченность, принятие риска, контроль, субъективное благополучие, период взросления.

В современной действительности личность зачастую оказывается в ситуациях повышенного количества и разнообразия рисков, содержащихся в социальной среде и в угрожающей ее субъективному благополучию. Как следствие, вопрос о преодолении и проживании личностью сложных

жизненных периодов в условиях стремительного и одновременно предъявляющего повышенные требования к ее способности противостоять различным негативным жизненным влияниям приобретает особую значимость. Особенно обозначенная проблема актуальна в период взросления, когда личность испытывает потребность в самоанализе, самопознании и саморазвитии таких качеств, которые обеспечивали бы ей возможность противостоять сложным жизненным ситуациям.

Исследование по изучению особенностей проявления жизнестойкости с разным уровнем субъективного благополучия личности в период взросления проходило на базе МБОУ «Военно-морской лицей имени адмирала флота Н. Д. Сергеева» и ФГБОУ ВПО «ДВГГУ» г. Хабаровска. Выборку составили 100 респондентов, в число которых вошли подростки и юноши в возрасте от 14 до 22 лет. В частности, 24 человека младшего подросткового возраста (от 13 до 14 лет), 22 человека старшего подросткового возраста (15-17 лет), 31 человек младшего юношеского возраста (18-19 лет), 23 человека старшего юношеского возраста (20-22 года). Из них 63 человека женского пола и 37 человек мужского пола. Меньшее количество испытуемых мужского пола не повлияло на результаты исследования, т. к. гендерный аспект не учитывался.

В своем исследовании за основу определения жизнестойкости мы взяли подход С. А. Богомаза, согласно которому считаем, что жизнестойкость следует рассматривать как системное психологическое свойство, возникающее у человека вследствие особого сочетания установок и навыков, позволяющих ему превращать проблемные ситуации в новые возможности. При этом компонентами жизнестойкости следует считать особое сочетание установок и навыков, оптимизм, удовлетворенность и, как следствие, самооэффективность личности. Иными словами можно сказать, что исследуемая нами личностная переменная является ключевой в структуре личности и правомерно может выступать неким буфером против различных стрессогенных факторов. Кроме этого, она служит источником более позитивного мироощущения человека,

повышения качества жизни, превращения препятствий и стрессов в источник роста и развития личности в период взросления [1; 3; 6].

Опираясь на точку зрения Х. Ремшмидта, мы определили, что *взросление* охватывает фазу жизни, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту. Это сознательно взятое нами очень широкое определение показывает, что только многомерное рассмотрение разнообразных проблем данного периода позволит получить о нем адекватное представление. При этом мы заключили, что данный возрастной этап жизни не имеет четких временных границ, т. к. особенности взросления у каждой личности проявляются по-разному, и сколько бы этот этап не длился, его условно можно разделить на три фазы. Первая фаза – это период подготовки организма и психики к предстоящим серьезным изменениям; вторая фаза – собственно переходный возраст у детей (еще его называют пубертатным); третья фаза – постпереходный (или постпубертатный) возраст, во время которого происходит завершение физиологического и психологического формирования. Другими словами, период взросления является периодом интенсивной работы по развитию образа-Я, что способствует повышению адаптации личности и является необходимым условием на этапе ее «выхода в жизнь» с помощью интегративного свойства жизнестойкости [4].

Также в своем исследовании на основе анализа литературы мы определили, что субъективное благополучие личности представляет собой интегральное социально-психологическое образование, включающее оценку и отношение человека к своей жизни и самому себе, связанное с преобладанием положительно окрашенных эмоций и настроения. Оно обеспечивает достижение социально значимых результатов и, соответственно, повышение удовлетворенности жизнью, увеличение положительных эмоциональных переживаний, снижение вероятности психологических проявлений дистресса за счет активности установки на свою субъектность, и связанный с ней оптимизм в отношениях [7].

Для достижения цели исследования в своей работе мы использовали следующие диагностические методики: тест жизнестойкости. (С. Мади в адаптации Д. А. Лентьева); диагностическая методика «Шкала субъективного благополучия» Perrudet – Vadoux (в адаптации В. М. Соколовой); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) (в адаптированной версии Д. А. Леонтьева); самооценка уровня онтогенетической рефлексии (Н. П. Фетискин), а также методы статистической обработки данных [2; 5].

Обратимся к результатам показателей, полученных с помощью диагностической методики «Шкала субъективного благополучия» (шкала С. Б.) в адаптации В. М. Соколовой. На рисунке 1 представлена диаграмма, отражающая показатели распределения уровня субъективного благополучия у респондентов по методике В. М. Соколовой.

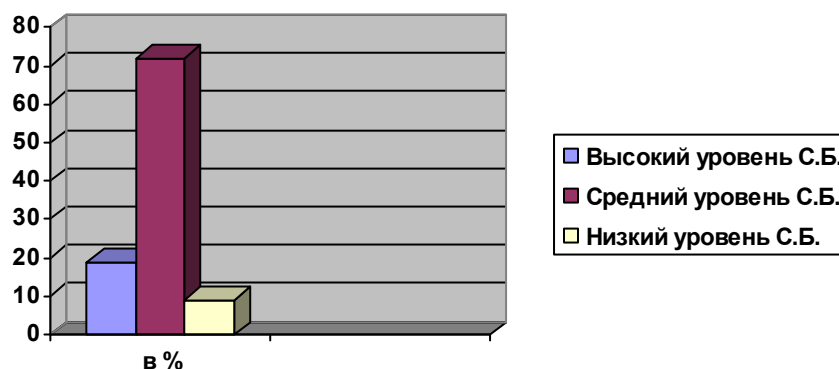


Рисунок 1. Показатели распределения уровня субъективного благополучия у группы респондентов по методике В. М. Соколовой (в %)

Из результатов показателей, представленных на рисунке 1, можно увидеть, что большее количество респондентов (72 чел.) переживают средний уровень субъективного благополучия (72% от выборки). При этом в целом можно заметить, что выявленные уровни субъективного благополучия не имеют зависимости от деления респондентов по возрастному критерию, т. к. результаты из каждой группы респондентов распределились приблизительно в равномерных интервалах измерения (от 63% до 78).

Исходя из того, что ключевым параметром деления на группы

респондентов стал критерий субъективного благополучия, обратимся к результатам показателей из группы респондентов с высоким уровнем субъективного благополучия (20% от выборки). В таблице 1 представлены результаты исследования по методике жизнестойкости Д. А. Леонтьева в группе респондентов с высоким уровнем субъективного благополучия.

Из показателей, представленных в таблице 1, можно заметить, что в большей степени у подростков и юношей с высоким уровнем субъективного благополучия проявляется в жизнестойкости показатель «вовлеченность» и «контроль», при этом высокие показатели по данным шкалам проявляются в старшем школьном возрасте (старшеклассники), то есть в период от 15 до 17 лет. Можно предположить, что это может быть связано с тем, что в старших классах проявляется необходимость в определении будущей своей профессиональной деятельности. Также нами было выявлено, что показатель «принятие риска» в большей степени проявляется у старших подростков и младших юношей. Это положение можно объяснить тем, что развитие на этих возрастных этапах сопровождается острой потребностью не только в определении, но и осознании необходимости сделать «правильный выбор» в определении направления своей будущей деятельности в разных сферах жизнедеятельности.

Таблица 1

Результаты показателей жизнестойкости в группе респондентов
с высоким уровнем субъективного благополучия

Уровень благополучия		Высокий уровень субъективного благополучия			
		Количество респондентов (% соотношение от выборки)			
Шкалы Жизнестойкости		Младший подростковый возраст	Старший подростковый возраст	Младший юношеский возраст	Старший юношеский возраст
Во- вле-	больше нормы	1 (6%)	3 (15%)	1 (6%)	1 (6%)
	Норма 37,64 (+-8,08)	6 (31%)	2 (10%)	4 (20%)	1 (6%)

*Современные тренды развития социогуманитарного знания
1-4 сентября 2014 года*

чен-ность	меньше нормы	0	0	0	0
Контроль	больше нормы	1 (6%)	4 (20%)	1 (6%)	0
	Норма 29,17 (+-8,43)	6 (31%)	1 (6%)	4 (20%)	2 (10%)
	меньше нормы	0	0	0	0
Приятие риска	больше нормы	3 (15%)	4 (24%)	5 (29%)	2 (10%)
	Норма 13,91 (+-4,39)	3 (15%)	1 (6%)	0	0
	меньше нормы	1 (6%)	0	0	0
Жизненность	больше нормы	2 (10%)	4 (20%)	2 (10%)	1 (6%)
	80,72 (+- 18,53)	5 (29%)	1 (6%)	3 (15%)	1 (6%)
	меньше нормы	0	0	0	0

Также, с помощью методики А. Н. Леонтьева «СЖО» были выявлены среднестатистические показатели, которые свидетельствуют о том, что у них преобладают достаточно высокие показатели по каждой из шкал методики. Это может свидетельствовать о том, что эти респонденты, начиная с младшего подросткового возраста, ставят жизненные цели, контролируют жизненные процессы, ищут причины затруднений в себе. Исключение составляет один человек младшего подросткового возраста, у которого результаты по шкале «Локус контроля – жизнь» составляет ниже нормы. Низкие показатели по данной шкале могут свидетельствовать о наличии убежденности в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно загадывать что-либо на будущее. Кроме этого, с помощью методики «Онтогенетическая рефлексия» (Н. П. Фетискин) было выявлено, что у подростков и юношей, имеющих высокий уровень субъективного благополучия, в достаточно высокой степени развита онтогенетическая рефлексия, что свидетельствует о наличии умения обращаться к анализу прошлого опыта.

Таким образом, можно заключить, что в период взросления у респондентов с высоким уровнем субъективного благополучия в основу их жизнедеятельности положен принцип своевременности, на основе которого можно судить о том, что субъекту важно социально «успеть» в нужное время сделать определенный шаг. Названное обстоятельство делает возможным сознательное управление своими потребностями и стремлениями, опираясь на полученный ранее жизненный опыт. Вместе с А. Н. Леонтьевым мы считаем, что пристрастное отношение человеческого сознания к фактам действительности создается личностным смыслом. Наличие в жизни целей придает жизни осмысленность, направленность и временную перспективу у испытуемых с высоким уровнем субъективного благополучия.

Теперь обратимся к распределению показателей исследования по методике жизнестойкости Д. А. Леонтьева в группе респондентов со средним уровнем субъективного благополучия, представленных в таблице 2. К этой группе респондентов относится большая часть выборки (примерно 70% от общего числа респондентов).

Таблица 2

Результаты показателей жизнестойкости в группе
со средним уровнем субъективного благополучия

Уровень благополучия		Средний уровень субъективного благополучия			
		Количество респондентов (% соотношение от выборки)			
Шкалы Жизнестойкости		Младший подростковый возраст	Старший подростковый возраст	Младший юношеский возраст	Старший юношеский возраст
		Вовлеченность	больше нормы	2 (3%)	1 (1%)
Норма 37,64 (+-8,08)	9 (13%)		12 (17%)	10 (14%)	12 (17%)
меньше нормы	4 (6%)		3 (4%)	8 (12%)	6 (9%)
Контроль	больше нормы	1 (1%)	1 (1%)	5 (8%)	1 (1%)

*Современные тренды развития социогуманитарного знания
1-4 сентября 2014 года*

	Норма 29,17 (+8,43)	12 (17%)	12 (17%)	14 (19%)	10 (14%)
	меньше нормы	2 (3%)	3 (4%)	2 (3%)	7 (11%)
Принятие риска	больше нормы	3 (4%)	9 (13%)	9 (13%)	6 (9%)
	Норма 13,91 (+4,39)	10 (14%)	5 (8%)	11 (16%)	12 (17%)
	меньше нормы	2 (3%)	1 (1%)	1 (1%)	0
Жизнестой- кость	больше нормы	2 (3%)	2 (3%)	4 (7%)	1 (1%)
	Норма 80 (+18,53)	10 (14%)	11 (16%)	14 (19%)	13 (18%)
	меньше нормы	3 (4%)	3 (4%)	3 (4%)	4 (7%)

Из представленных результатов в таблице 2 можно определить, что в большей степени проявляется жизнестойкость по шкалам «контроль» (8% от выборки) и «принятие риска» (13% от выборки) у респондентов младшего юношеского возраста, тогда как «вовлеченность» в этом возрастном периоде достаточно низка (8% от выборки). Это может быть связано с тем, что студенты первого курса на этапе адаптации к условиям вуза в большей степени «присматриваются» к новой ситуации и одновременно рискуют, используя метод «проб и ошибок» для выработки собственного стиля поведения в обучающем пространстве. Низкие показатели по шкале «вовлеченность» у респондентов младшего юношеского возраста (студенты 1 курса) можно объяснить тем, что у большинства из них присутствует чувство удовлетворения за тот выбор, который они сделали в профессиональной ориентации. Стоит заметить, что наиболее высокие показатели по шкале «принятие риска» также выявлены у старших подростков, тогда как у младших подростков результаты по этой шкале имеют низкие показатели. Это можно быть объяснено тем, что чем старше становится подросток, тем активнее у него начинает проявляться чувство «взрослости», которое «подталкивает» подростка на экспериментирование и извлечение жизненного опыта.

С помощью показателей методики «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Н. П. Фетискин) мы выявили особенности анализа прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности личности в период взросления. Результаты исследования показали, что у большинства респондентов со средним уровнем субъективного благополучия она проявляется со знаком минус, что может свидетельствовать либо о том, что у подростков и юношей в значительной степени существует страх перед свершением новых ошибок, либо о ее отсутствии как таковой.

Обратимся к распределению показателей исследования по методике жизнестойкости Д. А. Леонтьева в группе респондентов с низким уровнем субъективного благополучия, представленных в таблице 3.

Ранее нами было отмечено, что на количественное распределение подростков и юношей с низким уровнем субъективного благополучия приходится меньшее число респондентов (9 человек от выборки). При этом из общего числа от этой группы отсутствуют лица с низким уровнем субъективного благополучия из числа старшего подросткового возраста (старшеклассники лицея). Это значит, что на этапе окончания обучения в лицее большинство старших подростков испытывают в достаточной степени чувство субъективного благополучия. Это может быть объяснено тем, что старшие подростки могут ощущать предвкушение значимых событий, связанных с новым видом деятельности уже в другом для них образовательном учреждении.

Нами выявлено, что у большинства респондентов в старшем юношеском возрасте (студенты старших курсов) с низким уровнем субъективного благополучия проявляются низкие показатели жизнестойкости по шкале «вовлеченность», что может быть связано с чувством разочарования в учебной деятельности и отсутствием интереса к избранной профессии. Как правило, у всей группы респондентов с низким уровнем субъективного благополучия отсутствуют показатели «контроль» и «принятие риска», что вполне закономерно при чувстве неудовлетворенности и разочарования.

Таблица 3

Результаты показателей жизнестойкости в группе респондентов
с низким уровнем субъективного благополучия

Шкалы жизнестойкости		Уровень благополучия	Низкий уровень субъективного благополучия		
			Количество респондентов		
			Младший подростковый возраст	Младший юношеский возраст	Старший юношеский возраст
Вовле- ченность	больше нормы		0	1	0
	Норма 37,64 (+-8,08)		2	2	0
	меньше нормы		0	1	3
Конт- роль	больше нормы		0	0	0
	Норма 29,17 (+-8,43)		1	3	2
	меньше нормы		1	1	1
Приня- тие риска	больше нормы		0	0	1
	Норма 13,91 (+-4,39)		1	3	1
	меньше нормы		1	1	1
Жизне- стой- кость	больше нормы		0	0	0
	Норма 80, (+-18,53)		1	3	1
	меньше нормы		1	1	2

Также с помощью диагностической методики «СЖО» выявлены низкие показатели результатов шкал «Цель жизни», «Процесс жизни» и «Результат жизни», при этом у этих подростков отсутствует в большинстве случаев онтогенетическая рефлексия, а значит и опыт анализа прошлых жизненных ошибок.

Можно предположить, что подростки, имеющие низкий уровень субъективно благополучия, могут испытывать кризис нереализованности и одновременно опустошенности и бесперспективности. У таких подростков и юношей отсутствует значимое прошлое, настоящее и будущее. Самое важное,

что в настоящем они не могут проявить активность для поиска путей реализации себя, что может рассматриваться как следствие экзистенциальных проблем личности и нарушений ее духовного развития.

Таким образом, на основе проведенного эмпирического исследования мы обосновали взаимообусловленность проявления компонентов жизнестойкости личности (вовлеченность, принятие риска, контроль) от переживания ею субъективного благополучия и тем самым доказали, что содержание и уровень проявления компонентов жизнестойкости в период взросления зависит от переживания ею субъективного благополучия.

Литература

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. – Вып. 2 – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – С. 147-154.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
3. Кулеш Е. В. Самоуправление как фактор развития жизнестойкости личности в контексте жизненной ситуации // Социальная и субъективная реальности в гуманитарной науке и практике : сборник научных трудов / под ред. Л. Ф. Вязниковой, Г. П. Звенигородской. – Хабаровск : Изд-во ДВГГУ, 2012. – С. 93-98.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности / пер. с нем. Г. И. Лойдиной. – М. : Мир, 1994. – 320 с.
5. Фетискин И. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / И. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
6. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности : монография. – Москва : Изд-во «Промитей», МПГУ, 2012. – 152 с.
7. Шамионов Р. М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов : Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 2008.

РАЗДЕЛ 3 ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКАЯ ПРОБЛЕМАТИКА
СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**КОНФЛИКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СИБИРСКИХ ПРОФСОЮЗОВ
В ПЕРИОД НОВОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ**

Андреенко Е. А.

*Филиал Кузбасского государственного технического университета
имени Т. Ф. Горбачева в г. Новокузнецке*

Аннотация. В статье рассматривается деятельность сибирских профсоюзов по разрешению производственных конфликтов в 1920-е гг. Рассматривая как позитивный, так и негативный опыт профсоюзов по реализации социально-защитной функции, автор делает вывод о том, по мере привлечения профсоюзов к решению производственных задач защитная и производственная функции вошли в противоречие, и профсоюзы сделали выбор в сторону последней, что обернулось крахом профсоюзного движения.

Ключевые слова: профессиональные союзы, нэп, социально-защитная функция профсоюзов, производственные конфликты.

Сложные неоднозначные процессы, происходящие в общественно-политической жизни страны, требуют глубокого и критического переосмысления теории и исторической практики профсоюзов, организаций, которым традиционно принадлежит важнейшая роль в защите социально-экономических интересов трудящихся. В период нэпа профсоюзы приобрели как положительный, так и негативный опыт в отстаивании интересов работников. Для более полного освещения роли профсоюзов особенно важна их региональная практика, ибо именно здесь партийно-профсоюзные директивы из Москвы обретали реальные очертания.

Деятельность сибирских профсоюзов в период нэпа в последние двадцать лет стала предметом рассмотрения ряда научных исследований. Для большинства работ характерно стремление переосмыслить политику

профсоюзов в области защиты социально-экономических прав трудящихся и проблему взаимоотношения партийных и профсоюзных органов в годы нэпа. Целью данной статьи является анализ одного из аспектов социально-защитной функции профсоюзов, а именно конфликтной деятельности сибирских профсоюзов в период нэпа.

С переходом к нэпу, кардинально изменявшей взгляды большевиков на пути строительства социализма, серьезной трансформации подверглась и концепция профсоюзного движения. Резолюция XI съезда РКП(б) о профсоюзах знаменовала новый курс, означавший отказ от их огосударствления и выдвигающий в качестве главной задачи этих организаций всемерную защиту интересов объединяемых ими масс. Новый курс налагал на профсоюзы большую ответственность в сфере разрешения производственных конфликтов. Конфликтная деятельность становилась одним из важнейших показателей эффективности их защитной деятельности. Резолюция XI съезда РКП(б) уже не отвергала возможность забастовок в условиях государства диктатуры пролетариата. Но принципиальное признание их допустимости не означало признание стачек в качестве целесообразного метода борьбы пролетариата. «Единственно правильным, здоровым и целесообразным методом улажения конфликтов между отдельными частями рабочего класса и органами рабочего государства» резолюция XI съезда РКП(б) признавала «посредническое участие профсоюзов, которые в лице своих органов либо вступают в переговоры с соответственными хозяйственными органами.., либо апеллируют к высшим государственным инстанциям» [1].

С принятием нового курса, ставившего профсоюзы в положение договаривающейся стороны, была определена и новая структура конфликтных органов. КЗоТ РСФСР 1922 г. устанавливал следующие органы, в компетенцию которых входило разрешение трудовых конфликтов: расценочно-конфликтные комиссии на предприятиях (РКК), примирительные камеры и третейские суды при органах Народного комиссариата труда (НКТ), трудовые сессии народных

судов. РКК, согласно Положению о РКК, утвержденному НКТ в ноябре 1922 г., организовывались на предприятиях и учреждениях в целях проведения в жизнь всех положений, вытекающих из коллективных договоров и тарифных соглашений, разрешения споров и конфликтов, возникающих на предприятиях между администрацией и рабочими. РКК являлись паритетными органами, состоящими из равного числа представителей от союза (ФЗМК) и администрации предприятия. Решения РКК принимались соглашением сторон и имели силу договора, нарушение которого каралось как нарушение КЗоТа. Если в РКК спорящие стороны не могли достигнуть соглашения, конфликт передавался на разрешение в примирительные камеры или третейские суды.

В Сибири процесс становления конфликтных органов начался сразу же после изменения курса профсоюзной политики в 1922 г. В 1927 г. РКК существовали в 84,3% ФЗМК Сибирского края [3, с. 10]. Из всех возникающих конфликтов большая часть была связана с заключением, изменением, толкованием или нарушением коллективных договоров. Преобладающей причиной возникновения конфликтов были вопросы заработной платы (задержка зарплаты, низкий ее уровень, снижение расценок, увеличение норм выработки и т. д.). Например, в 1926 г. в восьми крупных союзных организациях Сибири было рассмотрено 1 359 трудовых конфликтов с 8 406 участниками. По причине возникновения 84,3% относились к вопросам заработной платы, 3,7% – к вопросам увольнения, 5,7% было связано с охраной труда [2, с. 16]. По результатам разрешения большинство конфликтов заканчивалось удовлетворением требований рабочих, что свидетельствовало об обоснованности их требований. На протяжении всего периода 1920-х гг. конфликтные органы НКТ по Сибири в среднем 50-60% конфликтов решали в пользу рабочих, 15-20% решалось компромиссно, 25-30% конфликтов заканчивалось в пользу нанимателей [4, с. 25].

Между тем в деятельности расценочно-конфликтных комиссий существовал целый ряд серьезных недостатков, связанных, в частности, с тем,

что они занимались рассмотрением вопросов, находящихся вне их компетенции: сокращение штатов, утверждение авансовых отчетов, вынесение выговоров и пр. Происходило расширение прав РКК за счет присвоения ими функций администрации, что приводило к тому, что рабочая часть РКК теряла в глазах трудящихся свое истинное назначение – быть защитником их интересов. В многочисленных отчетах о деятельности РКК на сибирских предприятиях постоянно указывалось на недостаточное внимание, уделяемое подготовке рабочей части РКК, что приводило к тому, что члены комиссии слабо знали трудовое законодательство и выносили решения, противоречащие нормам трудового права. Именно поэтому большое количество решений РКК обжаловалось рабочими в инспекции труда, которая в примерно половине случаев удовлетворяла их требования. Кроме этого, инспекция отменяла около 10% решений РКК и в порядке надзора [4, с. 13].

Другим серьезным недостатком деятельности профсоюзов в сфере конфликтного разбирательства было стремление снять с себя ответственность за исход разрешаемых конфликтов, переложив ее на органы НКТ. На II сибирском краевом съезде профсоюзов (1927 г.) приводились данные о том, что 60-70% конфликтов в Сибири переносятся из РКК в вышестоящие конфликтные органы. При рассмотрении жалоб рабочих союзные организации проявляли порой недопустимую невнимательность и волокиту. В материалах фракции Сибирского краевого совета профсоюзов к III Сибирской партконференции (1927 г.) указывалось на то, что неспособность профсоюзных органов действительно разрешать производственные конфликты расценивалась рабочими как «бессилие союзных организаций и порождало неверие в их работу».

Необходимо учитывать, что практика подчинения самостоятельных организаций руководству партийных органов, переходящая порой в диктат, имеющая место на протяжении всего периода 1920-х гг., приводила к тому, что зачастую спорные вопросы между профсоюзами и хозяйственными органами

решались не в порядке, установленном КЗоТ, а переносились на суд партийных органов. Председатель ВЦСПС М. П. Томский на XIV съезде ВКП(б) расценил подобную практику как «замену» партийными органами проф- и хозорганов. Но, несмотря на критику с различных трибун, подобная практика продолжалась.

На почве неудовлетворенности законных требований рабочих на сибирских предприятиях доходило до забастовок. В первые годы нэпа забастовочное движение было особенно активным. С улучшением материального положения рабочих уменьшается и количество стачек, но они не исчезают совсем. Их причинами являлась низкая заработная плата, увеличение норм выработки, тяжелое положение с охраной труда и т. д., то есть круг вопросов, зависящий от эффективности реализации профсоюзами их социально-защитной функции. Большинство документов отмечают пассивность местных профсоюзных органов в ходе забастовок, которые проходили «помимо и без ведома союза» [5].

Таким образом, политика государства в отношении профсоюзов при переходе к нэпу не затронула концептуальных положений о руководящей роли партии; демократизация методов работы профсоюзов осуществлялась в установленных партией рамках и касалась лишь взаимоотношений профсоюзов со своими членами. «Одно из важнейших и безошибочных мерил правильности и успешности работы профсоюзов», каковым XI съезд РКП(б) объявил работу профсоюзов, направленную на эффективное разрешение трудовых конфликтов, указывало на их слабость. Превращение профсоюзов в часть механизма по управлению производством приводило к тому, что при разрешении трудовых конфликтов союзы не могли занять твердую позицию отстаивания интересов рабочих, идя на поводу у партийно-хозяйственного руководства. Эффективная деятельность профсоюзов, начавшаяся после возвращения им защитных функций в начале нэпа, пришла в противоречие с их производственной

функцией. «Поворот лицом к производству» обернулся бюрократизацией профсоюзного аппарата и крахом профсоюзного движения.

Литература

1. ВКП(б) в резолюциях и решениях. – Ч. 1. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ngpedia.ru/cgi-bin/getpage.exe?cn=235&uid=0.810843219282106&inte=6> (дата обращения: 01.10.2014).
2. Основные показатели работы профсоюзов Сибири (ноябрь 1925 – май 1927): Отчет Сибкрайсовпрофа II краевому съезду. – Новосибирск, 1927. – 94 с.
3. Профессиональное движение. – 1927. – № 23.
4. Профессиональное движение. – 1927. – № 38-39.
5. Советская Сибирь. – 1925. – 3 декабря.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА СССР И МЕТОД СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА: ПОПЫТКИ ОСМЫСЛЕНИЯ

Киба Д. В.

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Аннотация. В статье раскрывается понятие «метод социалистического реализма», приводятся различные концепции современных исследователей теории социалистического реализма. Прослеживаются дискуссии в среде художественной интеллигенции Дальнего Востока, посвященные базовому понятию советского искусства.

Ключевые слова: метод социалистического реализма, художественная интеллигенция, творчество, социалистическая действительность.

Одним из базовых понятий, определявших творческую деятельность художественной интеллигенции советской эпохи, является понятие «социалистического реализма». Закономерным было стремление партийно-государственного руководства и руководства творческих союзов, в том числе региональных, к тому, чтобы творчество художественной интеллигенции осуществлялось в рамках социалистического реализма.

Метод социалистического реализма был сформулирован А. Ждановым на Первом съезде советских писателей в 1934 году. Искусствовед В. Гриб, развивая положение А. Жданова о том, что данный метод есть изображение

действительности в ее революционном развитии, писал в статье «Учение Винкельмана о красоте»: ««соцреализм» требует от художника известной идеализации действительности, в хорошем, материалистическом понимании этого слова, понимая под идеалом цель, вытекающую из самой действительности» [10, с. 56]. Современные исследователи, обращаясь к теории социалистического реализма, рассматривают ее с иных позиций. Философ, критик современного искусства Борис Гройс, говоря о ней, использует термин *Gesamtkunstwerk* Сталин («Стиль Сталин») [1, с. 10]. Исследователь пишет, что это реализм мечты, он показывает мир не таким, каков он есть, а таким, каким он должен быть и будет под руководством авангарда исторического процесса – Коммунистической партии. Б. Гройс полагает, что искусство социалистического реализма является откровенно рекламным и пропагандистским. В этом отношении его определение перекликается с определением М. А. Чегодаевой. Исследовательница среди основных признаков социалистического реализма отмечает, что ему была присуща пропагандистская ложь в формах натуралистического жизнеподобия [10, с. 11]. Среди прочих признаков М. А. Чегодаева называет такие, как возвеличивание и прославление КПСС и ее вождей, ориентация на примитивные вкусы и низкую понятливость малообразованных масс. В. М. Межуев утверждал, что суть этого метода в подчинении индивидуального творчества общим для всех мировоззренческим установкам и политическим целям, в утверждении примата идеологии над творчеством [9, с. 269]. Данное определение можно признать удачным, отражающим специфику советского искусства, если добавить, что индивидуальное творчество подчинялось социалистическим мировоззренческим установкам и политическим целям, поставленными вождями КПСС.

Попытки осмысления метода предпринимались и советской художественной интеллигенцией. Тема социалистического реализма затрагивалась на собраниях творческих союзов художественной интеллигенции

Дальнего Востока в период «оттепели». 1950-1960-е гг. были особенным временем, допускавшим дискуссии и обсуждение ранее запретных тем. На заседании Хабаровской писательской организации в мае 1957 г. был зачитан доклад «Об отображении правды жизни в художественном произведении». В ходе его обсуждения писатели говорили о своем понимании метода социалистического реализма. На заседании звучали такие высказывания, как: «Метод социалистического реализма – испытанный метод творчества наших писателей, художников, критиков». «Метод социалистического реализма вечно живой, он сегодня развивается» [7]. Таким образом, формулировки писателей соответствовали официальным партийным установкам.

Мастера пытались разобраться в вопросе совмещения следования методу соцреализма и правдивого освещения жизни, богатой как положительными, так и отрицательными сторонами. Писатель-прозаик С. Г. Феоктистов заявлял, что в своих произведениях писатель должен отмечать и выявлять недостатки, но так, «как будто отрицательное – пережиток капитализма, примазавшийся к нашему строю, а не порождение его» [8]. На отчетно-выборном собрании Хабаровского отделения Союза писателей в августе 1958 г. председатель союза отметил, что в идеологической борьбе последних лет нашлись литераторы, которые допустили отступление от принципов социалистического реализма, встали на путь очернительства. Типичным произведением такого рода был назван роман В. Дудинцева «Не хлебом единым» [2]. В коллективе писателей Хабаровского края также были писатели, которые создавали «очернительские» произведения. Однако их было немного. Причина немногочисленности таких авторов, по мнению писателя Н. Наволочкина, заключалась в том, что «вражеские нападки на нашу идеологию доходили из Москвы в приглушенном виде» [3]. Таким образом, на Дальнем Востоке не существовало той атмосферы вольнодумства, свободы, раскрепощения общественного сознания какая была в те годы в столице.

Сами писатели заявляли, что «дальневосточные писатели осуждают неправильные, ошибочные высказывания ряда московских литераторов, бережно хранят метод социалистического реализма» [5]. Негодование писателей Дальнего Востока вызвала позиция К. Симонова [4]. В статье «Литературные заметки», опубликованной в «Новом мире» в 1956 г., он ставил под сомнение существование термина «социалистический реализм», предлагая более широкое понятие «литература эпохи социализма». Ответственный секретарь Приморского отделения писателей Самунин на краевой конференции интеллигенции в 1957 г. заявил, что «таким образом понятие «литература эпохи социализма» укладывается в ряд с термином «литература эпохи капитализма»» [6]. Дискуссии мастеров слова и кисти Дальнего Востока вокруг метода социалистического реализма свидетельствовали о том, что художники, пусть робко, но стремились разобраться в сути теории, что соответствовало духу «оттепели», атмосфере раскрепощения сознания.

Ряд исследователей сегодня предлагают развести социалистический реализм и советское искусство. Г. Н. Чухрай отмечает, что социалистический реализм сводился к официозу, из которого государственные мужи сделали подобие устава караульной службы, тогда как советское искусство и культура являлись вполне реальными образованиями [9, с. 274]. Однако представляется, что отрывать социалистический реализм и советское искусство нельзя. Соцреализм существовал в форме направления, доминирующего в течение целой эпохи. Он утверждал примат идеологии над творческой инициативой отдельного индивидуума, что было естественно в советском государстве, где политика, идеология и искусство были взаимосвязанными компонентами. Советское искусство было духовной квинтэссенцией советской эпохи во всех ее проявлениях. Советские художники, придерживаясь метода социалистического реализма, создавали множество прекрасных произведений, несущих в себе наигуманнейшие идеалы.

Литература

1. Гройс Б. Искусство утопии. – М. : Художественный журнал, 2003. – 206 с.
2. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1738. Оп. 1. Д. 82. Л. 78.
3. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1738. Оп. 1. Д. 59. Л. 43.
4. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1738. Оп. 1. Д. 59. Л. 12.
5. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1738. Оп. 1. Д. 59. Л. 45.
6. Государственный архив Хабаровского края. Ф. П-68. Оп. 101. Д. 23. Л. 118.
7. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1738. Оп. 1. Д. 59. Л. 51, 55.
8. Государственный архив Хабаровского края. Ф. Р-1738. Оп. 1. Д. 59. Л. 55.
9. Советское искусство как явление культуры // Свободное слово: Интеллигентская хроника десятилетия. – М. : Школа Культурной Политики, 1996. – С. 269-276.
10. Чегодаева М. А. Социалистический реализм – мифы и реальность. – М. : Захаров, 2003. – 196 с.

ИНВАЙРОНМЕНТАЛИЗМ И ЕГО ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ

Науменко О. А.

Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека

Аннотация. В данной статье рассматриваются ценностные ориентации инвайронментализма в современную эпоху. Экологический кризис, к которому вплотную подступило человечество, ставит перед нами проблему формирования новой инвайронментальной парадигмы. Новая инвайронментальная парадигма связана с формированием подлинно экологического сознания, где не будет иметь место строгое разграничение между человеком и окружающей средой, так как человек включен в средовые отношения и без них не существует.

Ключевые слова: инвайронментализм, инвайронментальная парадигма, «экологический поворот», экологический кризис, глобализация, система «человек – природа – общество».

Масштабное углубление экологического кризиса к началу XXI века требует нового подхода к проблеме формирования новой парадигмы в экологическом сознании человека и общества. Сегодня все чаще говорят о новой инвайронментальной парадигме (NEP). Основу этой парадигмы

составляет философия инвайронментализма, сформировавшаяся к середине XX века.

Инвайронментальные концепции в современной науке характеризуются, прежде всего, своими радикальными ценностными ориентациями, а также морально-нравственными и религиозными аспектами.

Инвайронментализм (с англ. *environment* – «окружающая среда») – это, прежде всего, общетеоретическая и мировоззренческая ориентация, в центре внимания которой находится взаимодействие социальных образований со средой их обитания, проявляющееся в различных сферах теоретизирования, таких как социология, философия, право, этика, эстетика и т. п. Также под инвайронментализмом понимается движение за качество среды обитания. В рамках социологии инвайронментализм представляет собой дисциплину, использующую социально-экологический подход и ограничивающую его рамками локального сообщества с окружающей его средой.

В философии же инвайронментализм раздвигает рамки локального сообщества и экстраполирует свой понятийно-категориальный аппарат на глобальный уровень. Более того, инвайронментализм – это философско-методологический подход в науке и философии, направленный на изучение человеко-средовых отношений и улучшение качества среды обитания человека и всего живого на планете [1, с. 27]. Появление философии инвайронментализма отражает концептуальный «экологический поворот», который становится, можно сказать, самым значительным событием в истории научной мысли после так называемого «лингвистического поворота», ознаменовавшего в свое время начало аналитической традиции в современной философии [1, с. 35]. Ключевой особенностью инвайронментализма является то, что он развивается не только как теория, но и как определенная коммуникативная практика, направленная на расширение когнитивной и праксеологической области деятельности человека и формирование экологически ориентированной «жизненной политики» общества. Это означает,

что цель научной работы в инвайронментализме преломляется в задачу сделать мир более приемлемым и обитаемым для человека и всего живого на земле [1, с. 37].

Сегодня инвайронментальное течение в философии в целом оправдывается глубоким экологическим кризисом, перед лицом которого закономерно очутилось человечество. Сторонники различных и порой противоречащих друг другу инвайронментальных концепций сходятся во мнении, что необходимо формирование новых ценностных ориентиров, моральных принципов и даже религиозных установок.

Каковы же эти ориентиры, принципы и установки?

Противники инвайронментализма считают, что глубина экологического кризиса есть искусная выдумка личностей, стремящихся обогатиться, используя экологические проблемы как источник прибыли. Так ли это на самом деле?

Центральным принципом в большинстве инвайронментальных концепций является приоритет: «Окружающая среда – главная ценность». Претворение этого приоритета в жизнь произведет революцию в общественном сознании на всех уровнях. Новая инвайронментальная парадигма должна заменить приоритет: «Человек – царь природы». Абсолютно естественным является тот факт, что на пустом месте возвести здание теории невозможно, а вот фундаментом как раз и служит экологический кризис, охвативший нашу планету. Перечисление всех слагающих кризиса не является целью данной статьи.

Человеческая история существования на Земле сравнительно мала. Но за все это короткое время человек постоянно вступал в конфликт с окружающей средой (как осознанно, так и неосознанно). Когда население Земли было незначительным, ущерб вовсе был не заметен. Но когда постепенно человек стал захватывать новые территории, называемые экосистемами, тогда и начались первые трудности. К XXI веку все обернулось как нельзя хуже.

Принцип «свобода и жизнь человека превыше всего» в ближайшем будущем может быть просто неосуществим ввиду гибели природы.

Инвайронментализм стал первой попыткой донести до сознания человечества всю шаткость нашего существования на Земле. А главное, необходимо было показать, что природа нуждается в защите, по крайней мере, для того, чтобы продолжить жизнь на земле.

Формирование и развитие науки экологии оказало влияние на совершенствование научного аппарата, методов исследования окружающей среды и места человека в ней, но именно представители инвайронментализма и различных экологистских концепций впервые заговорили о создании новой инвайронментальной парадигмы. Центром этой парадигмы выступает окружающая среда.

Возведение в культ окружающей среды, глобальной экосистемы со стороны инвайронменталистов имеет как своих сторонников, так и противников. Так, например, некоторые представители религиозных культов бьют тревогу и утверждают, что только Бог может руководить природой, а также обвиняют экологистов в язычестве и безбожии.

Необходимо отметить, что культ Земли, Природы существовал всегда. По сути, любая религия фундирована мифами о зарождении природы, в которых она становится Матерью всего живого и неживого. Чем же плохо язычество, если оно стремится к спасению Матери-природы? Ведь религиозные конфессии мира не могут противостоять не только хищническому уничтожению природных ресурсов, как на поверхности земли, так и внутри нее, но и истреблению людьми друг друга.

Представители крайнего инвайронментализма ставят природу выше человека. Жертвуя человеком на благо природы, инвайронментализм в ряде критических работ получил славу антигуманного направления в науке и философии.

Но в инвайронментализме проблема взаимоотношений человека и природы рассматривается с двух позиций. Во-первых, влияние человека на окружающую среду, и во-вторых, влияние окружающей среды на человека. Задачей своей инвайронментализм видит сохранение баланса между человеком и окружающей средой. Более того, к основным приоритетным направлениям в инвайронментализме относится сокращение вмешательства человека в окружающую среду (естественно, в негативном проявлении, хотя любое вмешательство в конце концов приводит к малому или большому кризису).

Ценностные ориентации инвайронментализма в корне отличаются от ориентаций предшествующих и ныне существующих социально-экологических концепций и направлений. Конечно же, инвайронменталисты не умаляют ценности человеческой жизни и добродетелей человека, им отводится значительное место. Однако тенденция такова, что без изменения глобальных ценностных ориентиров дальнейшее существование человечества на Земле становится проблематичным.

Природа в инвайронментализме одухотворяется, и можно даже найти связь его с пантеизмом, панентеизмом и гилозоизмом. Но, с другой стороны, прослеживаются и элементы атеизма, так как Бог из этой системы (т. е. системы «человек – природа – общество») устраняется в ряде экологистских концепций. Природа наделяется духовной, нравственной силой. Сила эта позволяет человеку довольствоваться всеми ее сторонами с лишком. Однако человек во взаимоотношениях с этой силой переступил все допустимые границы, и теперь она угрожает самому человеку. Поэтому в инвайронментализме также остро стоит вопрос и о защите человека от силы могущественной природы. Этот аспект позволяет говорить о том, что истинная сущность инвайронментализма – гуманистическая. Как же соотнести такое, на первый взгляд противоречивое, соотношение?

Дело в том, что Природа представляется не пассивной, инертной силой, а активным, постоянно движущимся и развивающимся живым механизмом. Если

этот механизм начинает давать сбой (а в данном случае результатом такого сбоя служит нерациональная промышленная и хозяйственная человеческая деятельность), то предсказать дальнейшее движение и изменение могущественной силы невозможно. Человечество своим халатным попустительством поставило под угрозу не столько существование Земли, сколько свое собственное.

Конечно, есть мнение, что новые ценностные ориентации, предлагаемые инвайронментализмом, угрожают устоявшимся общечеловеческим ценностям. И дело заключается здесь даже не в том, что инвайронменталисты чересчур активно пропагандируют свои ценности и пытаются убедить (а иногда и запугать) человечество в предстоящей глобальной экологической катастрофе. Здесь решающее значение имеет боязнь человеческой цивилизации пересмотреть имеющиеся моральные, духовные, эстетические, религиозные, политические, философские и др. ценностные ориентиры, так как это повлечет за собой ломку устоявшихся традиций, уклада жизни, отказ от некоторых благ цивилизации, которыми беззаботно пользовались люди на протяжении многих веков.

Так существует ли угроза инвайронментализма (или ивайронментальная угроза) на самом деле? Предположим, что нет. Противники инвайронменталистских и радикальных экологистских концепций утверждают, что все их предостережения не больше чем плод воспаленного воображения и лжепророчества. И действительно, инвайронменталисты иногда и перегибают палку, утверждая, что спасение флоры и фауны дороже спасения человека. Но вся соль здесь в том, что именно человеку во многом своим исчезновением обязано бесчисленное количество исчезнувших навсегда видов животного и растительного мира. Еще одним негативным веянием, по мнению тех же противников, является призыв инвайронменталистов к отказу от мясной пищи. Вот здесь можно заметить, что с каждым годом в мире вегетарианцев становится больше, правда, не все по идеологическим соображениям. Ну и

каков же вывод? Да, иногда в своих прокламациях, митингах, демонстрациях и акциях современные инвайронменталисты доходят до смешного. Но так уж ли это смешно? В мире более 1 миллиарда человек голодают, не имеют крова над головой и доступа к чистой питьевой воде; каждый год на земле становится меньше представителей флоры и фауны. Так как же привлечь внимание государств и народов к этим глобальным проблемам? Другого подхода никто не предлагает.

Итак, обозначить переход от общества, беззаботно продолжающего жить и прожигать богатства природы, к обществу, рационально распределяющему каждую крупицу, данную природой с ярко выраженным экологическим сознанием (переход к Новой инвайронментальной парадигме), инвайронменталистам удалось. Но что же будет дальше? Как сложатся отношения в триаде «человек – природа – общество» в рамках инвайронментальной идеологии, которая рано или поздно займет место идеологии войны и сепаратизма, продолжающих диктовать мировой порядок сегодня.

Инвайронментализм предлагает необычную систему ценностей и установок, моральных принципов и даже догм. В данном аспекте речь идет о формировании и фундировании экологической активности и ответственности как составных элементов экологического сознания. В нашей республике такая проблема стоит очень остро. И дело не только в Аральском кризисе, проблеме опустынивания и проблеме перспективного распределения питьевой воды. Сущность кроется глубже – в человеческом сознании. Окружающая среда должна стать идеалом, если хотите – и долом, которому должно поклоняться все человечество. Сохранение окружающей среды, хотя бы в имеющихся масштабах, – цель жизни всего человечества. Поэтому некоторые противники инвайронментальных концепций убеждены, что идеологические постулаты инвайронментализма не только представляют угрозу устоявшимся светским

ценностям, но и претендуют на роль нового универсального религиозного учения. Так ли это?

Опять-таки, ответить на этот вопрос нельзя одноаспектно. Ситуация в современном мире складывается таким образом, что с распадом СССР – крупнейшей идеологической державы нарушались отношения во всех сферах человеческой жизнедеятельности. В таких условиях человек стал искать духовный источник. Этим источником для многих стала религия. Но способна ли религия объединить мир? Вопрос этот достаточно сложный и может быть темой отдельного научного исследования. Важно лишь отметить, что инвайронментальные концепции конкретно не претендуют на роль религиозных учений. Тем не менее сегодня может стать актуальным термин «инвайронментальная вера» – это вера в окружающую среду, вера в человека, способного изменить ход событий и направить развитие мира в рационально допустимое русло в контексте взаимоотношений в триаде «человек – природа – общество». Связующим звеном между тремя этими континуумами является категория «вера». И, как видно, это и есть самое важное звено между инвайронментализмом, религией и мировоззрением вообще.

Вера эта не слепая. Во-первых, ее сначала необходимо пробудить в каждом отдельном человеке и в обществе в целом. А во-вторых, эта вера «зрячая», она способна видеть далеко вперед, но сегодня она находится в состоянии стагнации. Поиски, успешно начинающиеся в рамках какой-либо философской системы, неизменно приводили к этой великой по смыслу и содержанию категории. Правда, вера в каждой системе имела свою «окраску», «жизнь», «существование». Человечеству в современном мире необходима не только вера в сверхъестественное, но и вера в свои силы, в способность победить суперэгоизм и возвысить природу, тем самым возвысив и самого себя.

Инвайронменталисты призывают именно к победе над самим собой, а точнее над своим эгоистическим началом по отношению к окружающей среде. Конечно, может быть, представители различных инвайронменталистских

концепций и сгущают порой краски, но ведь они описывают картину того, что может действительно, а уже не виртуально произойти в ближайшем будущем.

Научное предвидение в этой области имеет не только гипотетическую подоплеку. Важным обстоятельством является то, что изменения, прогнозируемые инвайронменталистами, представителями Римского клуба, различных экологических движений и организаций, проявляются уже сейчас. Это, в первую очередь, глобальное изменение климата, проблема загрязнения атмосферы и гидросферы, стремительное сокращение биологического разнообразия планеты, а также проблемы, связанные с утилизацией твердых бытовых отходов, ядовитых отходов, и многие другие.

Подводя итог, можно отметить:

— во-первых, в центре ценностных ориентаций инвайронментализма стоит окружающая среда как высшая ценность;

— во-вторых, ценностные ориентации инвайронментализма носят глубинный гуманистический и гуманитарный характер и способны вывести формирование подлинно экологического сознания на новый более высокий уровень;

— в-третьих, критика по отношению к абсолютизации некоторых ценностных ориентиров инвайронментализма не беспочвенна. Перегибы в любой концепции могут привести к подмене понятийного аппарата и кризису внутренней логики системы категорий;

— в-четвертых, моральные постулаты инвайронментализма действительно порой невозможно совместить с существующим уровнем экологического сознания. Но по мере возрастания экологической активности и экологической ответственности и перехода на новый уровень экологического сознания моральные постулаты инвайронментализма станут неотъемлемой частью взаимоотношения человека с окружающей средой;

— в-пятых, ценностные установки и ориентиры инвайронментализма с их яркой интерпретацией экологических реалий нашего времени помогли, по

крайней мере в развитых государствах, осознать всю опасность неконтролируемой и нерациональной человеческой деятельности;

— в-шестых, деятельность ученых-инвайронменталистов повлияла на создание и успешную деятельность таких организаций в сфере решения проблем экологии, как Сьерра Клуб, Римский клуб, Фонд дикой природы, Гринпис и ряда других;

— в-седьмых, в свете современных экологических преобразований в мире Узбекистан не может оставаться безучастным, и поэтому инвайронментальные идеи объективно способны ускорить процесс формирования подлинно экологического сознания, а также развить основные принципы экологической активности и ответственности у наших граждан, особенно у молодежи.

Литература

1. Катерный И. В. Методологический потенциал инвайронментализма в современной социальной теории // Актуальные вопросы всеобщей экологии. – Казань, 2007.

О СПЕЦИФИКЕ СУБЪЕКТНО-ОБЪЕКТНОГО ОТНОШЕНИЯ В ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ

Чернякова Н. С.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Аннотация. В статье рассматривается характер субъектно-объектного отношения в гуманитарном и естественнонаучном познании. Утверждается, что специфику и самостоятельность гуманитарного познания в качестве особого, отличного от естественных и точных наук, вида познания определяет его объект – идеальное. Специфическая активность субъекта гуманитарного познания проявляется в том, что процесс интерпретации-распредмечивания продукта культуры оказывается, по существу, созданием нового смысла.

Ключевые слова: гуманитарное познание, субъектно-объектное отношение, идеальное, интерпретация.

Одним из самых противоречивых аргументов в пользу «специфической научности» гуманитарного познания является общепринятая трактовка

субъектно-объектного отношения в гуманитарном познании.

С одной стороны, утверждается, что степень влияния субъекта гуманитарного познания на изучаемый объект такова, что в принципе невозможно добиться разделения объекта и субъекта познания. С другой стороны, даже столь явное уничтожение самой сути познавательного отношения не препятствует утверждению о научном характере гуманитарного познания. Напротив, утверждение об активном и заинтересованном влиянии субъекта гуманитарного познания на характер исследования и получаемые результаты неизменно сопровождаются аналогией с неклассической физикой, в которой, по мнению гуманитариев, субъектно-объектное отношение также характеризуется активным, вплоть до неразличимости, влиянием познающего субъекта на изучаемый объект – микромир.

Эта аналогия гуманитарного познания с физикой микромира заслуживает особого внимания, поскольку выражает не только ошибочную самоидентификацию гуманитариев, но и характерное для методологии науки XX в. понимание гносеологических проблем как таковых.

Трактовка принципа неопределенности в квантовой механике стала своего рода «методологическим стандартом» конкретно-научного подхода к вопросам гносеологии. Из того факта, что физик не может в одном эксперименте определить и координаты, и импульс элементарной частицы, был сделан вывод о том, что изменилось само отношение субъекта к изучаемому объекту и что только с возникновением неклассической науки возникла и была осознана активность субъекта познания.

Физика в конце XIX – начале XX вв. действительно столкнулась с такими проблемами, решение которых потребовало создания принципиально новых теорий. Однако революционные преобразования в естествознании, связанные с возникновением квантовой механики, не изменили и не могли изменить сущность субъектно-объектного отношения как атрибута познания. Осознание активности субъекта в процессе познания стало открытием только для самих

физиков, потому что метафизики еще в античности провозгласили устами Протагора, что именно человек (субъект) есть мера всех вещей. А со времен Канта осознание того, что активность субъекта познания есть его неотъемлемая черта, относится к числу фундаментальных принципов гносеологии.

Изменение методологических принципов изучения объектов любой природы не может изменить наших представлений о сущности познания, потому что эти представления выходят за пределы любой разновидности конкретно-научного познания и не зависят ни от каких изменений в этой области. Вопрос о том, *что значит познавать* природу или общество, человека или культуру, решается исключительно на уровне исходных онтологических и гносеологических допущений, носящих сугубо метафизический характер и не являющихся результатом конкретно-научного познания. Философские размышления о сущности познания, в свою очередь, строятся на фундаменте неконвенционального содержания категорий мышления, в том числе и такой категории, как «познание». Можно сомневаться в возможности познания, можно отрицать познаваемость мира, но нельзя при этом изменить категориальный смысл термина «познание», который в любом контексте разворачивается в совокупность близких по значению понятий «воспроизведение», «отображение», «репрезентация» изучаемого объекта (предмета, явления, процесса) в сознании познающего субъекта.

С гносеологической точки зрения активность ученого как субъекта познания началась отнюдь не в конце XIX – начале XX вв., а в третьем тысячелетии до н. э. и, как справедливо считал Кант, пережила глубокие преобразования еще в античности, когда перешла на уровень теоретического конструирования изучаемого объекта. Возникшая в XVII в. научно-экспериментальная деятельность изначально была связана с таким уровнем активности познающего субъекта, который не может быть превзойден переходом науки к познанию материальных объектов микро- или мегаразмерности.

Обнаруженное в процессе естественнонаучного познания влияние физического взаимодействия макроприбора с микрочастицей на характер движения и проявляемые свойства последней находятся целиком и полностью в сфере природных закономерностей и не имеют отношения к субъективному миру исследователя.

Между тем в рассуждениях о субъекте гуманитарного познания речь идет именно о влиянии субъективного мира на объективный: говорится о вовлеченности исследователя в изучаемые явления, о неустранимом базисе исходных установок, о пристрастности и субъективности исходной позиции субъекта познания, о влиянии исследователя на изучаемый объект (его поведение, структуру, тенденции) в процессе самого изучения, о неучтенном взаимодействии объекта и субъекта в стратегиях коммуникации и интерпретации изучаемого феномена и т. п.

Все эти особенности либо характеризуют познавательную активность субъекта как таковую, либо свидетельствуют о специфичности гуманитарного познания, выходящей за пределы естественных и точных наук.

Особый характер субъектно-объектного отношения в гуманитарном познании обусловлен тем, что объект гуманитарного познания отличается от всего, что является объектом естественнонаучного познания, и, в конечном счете, определяет его специфику и самостоятельность в качестве особого, отличного от естественных и точных наук, вида познания.

Отдельные отрасли *собственно гуманитарного* познания: история, филология, культурология, искусствоведение, религиоведение, литературоведение и др. – изучают либо продукты культуры, либо особенности самой культуротворческой деятельности, порождающей продукты культуры.

Эмпирические данные об изучаемом продукте культуры, полученные гуманитарием на основе предметно-практической, экспериментальной деятельности и относящиеся к материальным носителям и формам воплощения идеального содержания, не выражают специфики этого продукта как результата

сознательной, целесообразной деятельности человека.

Специфика гуманитарного познания состоит в том, что оно является познанием ценностно-смыслового содержания человеческой жизнедеятельности и созданных человеком продуктов культуры, опирающимся на интерпретацию материальных носителей и форм выражения идеального и создающим новый смысл как условие понимания изучаемого продукта/текста культуры.

Собственно гуманитарный аспект любого исследования состоит в том, что предметом изучения становятся формы воплощения субъективной реальности в процессе и продуктах человеческой жизнедеятельности. Будучи одной из специализированных форм познания, гуманитарное исследование не превращается в естественнонаучное, потому что в конечном счете главный объект изучения гуманитария – *идеальное* в принципе не может быть объектом того способа познания, который именуется естественнонаучным. Идеальное предстает в гуманитарных исследованиях только как результат интерпретации, как понимание смысла, заключенного в материальную оболочку.

Несмотря на то, что термин «интерпретация» широко используется и в естественнонаучном познании, познавательный процесс, обозначаемый этим термином, существенно отличается от гуманитарной интерпретации.

Когда ученые говорят об интерпретации эмпирических данных наблюдения или эксперимента, то имеют в виду вовсе не распредмечивание материального носителя идеального содержания, а процесс объяснения полученных в результате наблюдения и эксперимента эмпирических данных, подведение их под уже известный закон или создание новой теоретической концепции, позволяющей понять сущность изучаемого материального объекта.

Однако и в том случае, когда термин «интерпретация» означает процесс истолкования, распредмечивания идеального содержания естественнонаучных текстов, при ближайшем рассмотрении оказывается, что интерпретация этих текстов существенно отличается от интерпретации как основного метода

гуманитарного познания. Это отличие обусловлено тем, что понимание смысла *знания* как продукта духовной деятельности отличается от понимания смысла любых других продуктов духовной культуры.

Ни естественнонаучное, ни гуманитарное прочтение текста не тождественно авторскому замыслу. Но для ученого, исследующего природные процессы и явления, понять научный текст – значит понять особенности изучаемого материального объекта, зафиксированные в этом тексте. Читая научный текст, естествоиспытатель стремится не к пониманию культурно-исторической или индивидуально-личностной специфики идей своих предшественников и современников, а к решению стоящей перед ним научной проблемы. Цель естественнонаучной интерпретации текста состоит в том, чтобы с помощью этого текста изучить тот или иной материальный объект. Интерпретирующий естественнонаучный текст ученый создает новый научный текст с собственным решением стоящей перед ним проблемы.

В свою очередь гуманитарий, интерпретирующий тот же естественнонаучный текст, стремится понять особенности той субъективной реальности, которая этот текст породила. Специфическая активность субъекта гуманитарного познания проявляется в том, что процесс интерпретации-распредмечивания оказывается, по существу, созданием нового смысла. Именно поэтому гуманитарная интерпретация текста или любого другого продукта культуры может быть: *логически непротиворечивой*, если рассуждения автора не нарушают законов логики, согласуются друг с другом и вытекают из некоторого числа исходных принципов; *оригинальной*, если позволяет раскрыть ранее неизвестный смысл, переосмыслить произведение, результат, продукт культуры; *эвристичной*, если открывает возможность дальнейшего выявления смыслов. Но она не может быть истинной или ложной, потому что *никакая интерпретация идеального не может быть опровергнута*.

Самая большая опасность отождествления гуманитарного познания с

естественнонаучным состоит в том, что одна из возможных интерпретаций, выявляющих один из бесчисленных смыслов продукта культуры, выдается за теоретически обоснованное и эмпирически подтвержденное научное знание.

**РАЗДЕЛ 4 МНОГОАСПЕКТНОСТЬ НОВЕЙШИХ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ
И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК**

**ИНВЕКТИВНАЯ ЛЕКСИКА В СВЕТЕ ФЕНОМЕНА
ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ**

*Александрова В. В., Калимуллина Л. А.
Бакирский государственный университет*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению инвективной лексики как одной из форм репрезентации речевой агрессии. Авторы выявляют причины роста проявлений вербальной агрессии в современном коммуникативном пространстве, связывая их, прежде всего, с изменением психологических доминант в российском обществе. Установлено, что в настоящее время вербальная агрессия находит свое выражение в разных дискурсивных сферах, однако в наибольшей степени ее публичная демонстрация характерна для интернет-коммуникации, которая в силу своей анонимности, интерактивности, демократичности предоставляет пользователям практически неограниченные возможности для эмоционального самовыражения. С опорой на тексты, размещенные в социальных сетях, приводятся примеры лексем и сочетаний, которые с лингвистической точки зрения могут быть квалифицированы как инвективы.

Ключевые слова: психологические доминанты, вербальная агрессия, инвективы, интернет-коммуникация, дискурсивные сферы.

Активизация исследовательского интереса к вербальной агрессии, бесспорно, имеет под собой внеязыковые основания, поскольку ее «питательной почвой» служат разного рода межличностные и групповые конфликты разного уровня, которые, к сожалению, стали характерной приметой нашего времени. Нарастание «критической массы» конфликтных ситуаций ведет к тому, что постепенно происходит изменение психологических доминант российского общества, наблюдается их явный перекося в сторону

роста агрессивности. Как полагает А. В. Юревич, в основе современной российской ментальности лежит невротический конфликт, обладающий всеми основными свойствами массового невроза, а вытеснение невротизма, по мнению А. Г. Шмелева, обнаруживается в автостереотипах русских, которые свой народ ставят выше других по фактору «Моральной оценки» и ниже других по факторам «Уверенности в себе» и «Эмоциональной стабильности» [10, с. 137]. Именно подавленная агрессивность является наиболее общей причиной неврозов, причем при сравнении индивида и общества «практически не имеет значения, оценивать массу с позиции ее невротических или патологических девиаций. Тут как бы уже одно и то же. На первый план выходит утверждение, что общество больно. И по типу невротика (или психотика) нуждается в той или иной форме лечения» [5, с. 35]. Таким образом, упомянутые выше невротические проявления можно считать явным свидетельством деструктивности современного общества. В унисон сказанному звучит и мнение В. И. Шаховского, который довольно четко противопоставляет эмоциональные доминанты современных россиян и американцев: «Если сравнить Америку и Россию по общенациональному индексу, то первое, что бросается в глаза, – это эмоциональная стабильность в одной стране и эмоциональная разбалансировка в другой. Это первый экстралингвистический контраст в сфере эмоциональной жизни русских и американцев, влияющий на их речевое поведение: самоуверенные, снисходительные, радостные интонации американцев против раздраженных, неуверенных, горестных и т. п. у русских» [13, с. 301]. В соответствии с изменением психологического климата в нашей стране происходит постепенная трансформация принципов кооперативного поведения, что в свою очередь делает возможным намеренно демонстративное проявление враждебных отношений. Не случайно в последние годы среди исследователей становятся все более популярными такие термины, как «язык вражды» [4, с. 152-155], «языковое насилие» [14, с. 255] и т. п.

Психологи определяют агрессию как «любую форму поведения, которая нацелена на то, чтобы причинить кому-то физический или психологический вред» [1, с. 340]. Агрессивные действия могут быть дифференцированы «с точки зрения их физической природы – как физические действия, такие как удар или пинок, или как вербальные суждения, которые могут подвергать сомнению ценность личности другого человека, быть оскорбительными или выражать угрозу объекту агрессии» [1, с. 349-350]. Поскольку ущерб, причиняемый актом физической агрессии, наиболее очевиден и открыто осуждается как не соответствующий принятым морально-этическим нормам, то в «цивилизованном» обществе с целью намеренного причинения психологического вреда все чаще используются «замещающие» средства агрессии, в первую очередь вербальные, причем как прямые (например, оскорбление), так и непрямые, косвенные (распространение порочащих сведений, так называемые «информационные войны» и т. п.). Интересно отметить следующий факт: экспериментально доказано, что проявления прямой и косвенной агрессии различаются с точки зрения их гендерной специфики. Так, отмечается значимое преобладание прямой агрессии у представителей мужского пола практически во всех возрастах, тогда как непрямая агрессия свойственна в основном женскому полу, причем эта характеристика имеет универсальный, кросс-культурный характер [3, с. 424].

Подчеркнем, что дискурсивные сферы, в рамках которых в настоящее время наблюдается интенсификация вербальной агрессии, весьма широки: это СМИ и публичная речь в целом, повседневное бытовое общение, интернет-коммуникация и т. д. Так, если иметь в виду СМИ, то либерализация общественной жизни и провозглашение свободы слова породили массу конфликтов, связанных с использованием продуктов речевой деятельности: вербальных оскорблений, клеветы, распространения сведений, порочащих честь, достоинство и деловую репутацию [8, с. 19]. Кроме того, по мнению В. К. Харченко, «дефицит лучших» порождает культивирование антиобразцов

речевого поведения, что проявляется, в том числе, в распространении сквернословия, грубости и лжи, агрессивности и т. п. Весьма важные наблюдения относительно публичной демонстрации речевой агрессии в современном российском обществе можно сделать при обращении к интернет-общению. Если иметь в виду тенденции роста вербальной агрессии в рамках таких жанров виртуального дискурса, которые основаны на социальном взаимодействии коммуникантов, в том числе в режиме реального времени, то они определяются следующим основополагающим признаком сетевой коммуникации: являясь ярчайшим примером неинституционального дискурса, она в силу своей интерактивности и демократичности предоставляет пользователям большие возможности для эмоционального самовыражения. Большую роль при этом играет фактор анонимности, который остается актуальным даже в тех случаях, когда партнеры по коммуникации тем или иным способом именуют себя. В свою очередь, анонимность общения обуславливает занижение этикетных норм, которое ведет к игнорированию требований вежливости и уважения к собеседнику, вследствие чего возрастает конфликтность общения [6, с. 240], которая проявляется в агрессивных или провоцирующих репликах.

Чтобы проследить примеры вербальной агрессии, представленные в текстах социальных сетей, обратимся к группе «ВКонтакте» «РИА-новости» - <http://vk.com/ria> . Наболевшей темой за последний год для многих людей стал украинский конфликт. Неравнодушие к политике двух государств нашло свое отражение в полемических комментариях (постах) группы данного агентства, которые мы рассмотрим с лингвистической стороны. Остановимся подробнее на отрывке из диалога двух пользователей под никами Алексей Л. и Андрей С., который был представлен в виде комментариев к новости, опубликованной на сайте «РИА-новости», об отступлении украинских силовиков в сторону Мариуполя, и происходил 26 августа 2014 года с 19:11 до 19:38. Диалогическая

речь приводится без изменений, имена сохранены, фамилии сокращены до первых букв.

«Алексей Л.:

– Помнится, укры говорили, что против них воюют 800 террористов-сепаратистов-алкашей-гопников. Что же, 4 месяца вы их победить не можете? Куда делись 4 500 солдат 30 бригады? Без вести пропали?

Андрей С.:

– Алексей, юноша, ежедневно украинскую границу пересекают более 500 человек, не считая техники, так что, паря, не доведи до этого, чтобы и ты пересек границу. 4 500? Смешная цифра, но к 1 500 количество подбирается. 30 бригад?)))) Тут вообще ты выдал! Ты хоть знаешь, сколько это человек??? Иди учись в институт и не суй нос туда, где тебе его накрутят.

Алексей Л.:

– Андрей, <http://www.youtube.com/watch?v=p8iL27Eo-5M> . Дядюшка, прокомментируйте, пожалуйста, это видео. Я вижу, Вы такой умный, аж иронию можете себе позволить. А по поводу пересечения границы – будь добр, видеодоказательства. И не от ваших говнометных СМИ, которые раз 100 палились на фейках. Прошу заметить, что видео предоставлено вашим телеканалом. А если ты не ответишь, то ты – обычный дегенеративный тролль.

–Андрей, и да, умеи читать, я написал 30 бригады, а не 30 бригад. Так что, дядюшка, дебил вы.

Андрей С.:

– Алексей, сынок, ты следи за речью, а то язык вырву. Я никого не оскорблял. Это война, и механизированные войска выполняли не ту функцию, никто не ждал удара артиллерии с территории РФ... да, здесь стыд за высшее командование, которое не давало нужных команд... там уже проводится чистка рядов, но таких ситуаций на войне бывает очень много...

Алексей Л.:

– Андрей, сына ты себе из штанов выведешь, если, конечно, сможешь. Ты оскорбляешь людей Донбасса, которые воюют за свою землю, причисляя их к вооруженным силам другой страны. И да, ты не предоставил видео пересечения наших войск границы, а теперь еще и говоришь об артиллерийском обстреле со стороны РФ. И тоже без доказательств. И еще, 30-я бригада находилась у Саур-Могилы, оттуда до границы с РФ – 110 км. И теперь ответь, о, ученый муж, из какой артиллерии можно нанести удар на такое расстояние? Так что вы, дядечка, дегенеративный тролль. Теперь попробуй, опровергни.

Андрей С.:

– Алексей, приди на мою землю, ублюдок, и я тебе лично на разгах докажу. Следи за ртом своим! Тебе я ничего доказывать не буду, ты необразован, кусок мяса, который не мыслит и не имеет личного мнения, так что беседа с тобой закончена, мразь...» (http://vk.com/ria?z=photo-15755094_338625507%2Falbum15755094_00%2Frev, дата обращения: 26.08.2014.).

Теперь обратим внимание на следующие слова, которые, по нашему мнению, являются оскорбительными. В первой реплике Алексей Л. упоминает укров, т. е. украинцев. Стоит отметить, что с нарастанием политического конфликта в данной стране в интернет-СМИ стали чаще появляться подобные неологизмы, образованные от основы слова *Украина*: *укры*, *укро-воин*, *укрон*, *укро-СМИ*. С точки зрения лингвистики здесь интересным кажется неологизм-омоним *укрон*, не имеющий, конечно, ничего общего с растением.

Анализируемый диалог содержит очень много обращений, которые по нарастающей переходят в оскорбления. Проследим их эмоциональную градацию, опираясь на приведенные реплики:

- 1) *юноша*, *паря* (от Андрея С.); *дядюшка*, *дядюшка*, *дебил вы* (от Алексея Л.);
- 2) *сын* (от Андрея С.); *дядечка* (от Алексея Л.);
- 3) *ублюдок*, *мразь* (от Андрея С.).

В «Толковом словаре» С. А. Кузнецова дается следующее определение слова *юноша*: «Юноша – лицо мужского пола в возрасте, переходном от отрочества к возмужанию; молодой человек» [2]. Данное обращение, будучи употребленным в прямом смысле, не выполняет никакой оскорбительной функции. А слово *паря* используют для того, чтобы ласково обратиться к молодому мужчине [11]. Но Андрей С. (возможно) намеренно употребляет данные обращения в напряженной ситуации, чтобы создать конфликтную ситуацию.

В таком случае *юноша* и *паря* приобретают ироничный оттенок и больше обижают, чем выражают ласку. Этот факт подтверждает также соответствующая фраза с императивным значением: «*Не суй нос туда, где тебе его накрутят*».

Ответная реакция Алексея Л. тоже издевательски ироничная: лишь на первый взгляд кажущееся вежливым обращение *дядюшка* в конце фразы молодого человека превращается в необычное оскорбление: «*Дядюшка, debil вы*». Отметим, что ответная реакция Алексея Л. содержит конструкции с обращением как на *ты*, так и на *Вы* (для придания иронии и с целью сильнее оскорбить, «задеть» за живое).

Алексей Л. называет Андрея С. дегенеративным троллем. Толковый словарь Д. Н. Ушакова дает следующее определение слову *дегенерат*: «Человек с признаками физического или психического вырождения». [12] Троллями же «в Интернете называют людей, которые намеренно публикуют (в форумах, группах новостей и др.) провокационные статьи и сообщения, которые призваны вызвать конфликты между участниками, флейм, оскорбления и т. п.» [9]. По существу, Андрей С. вдвойне оскорблен. Тогда вполне понятна его ответная реакция: бранное *ублюдок*: «2. Человек, отличающийся от других своими грубыми, низменными инстинктами, резко отрицательными качествами; выродок» [7] и разговорно-сниженное *мразь* – о ком-то ничтожном, презренном, дрянном [11].

Таким образом, в данном диалоге молодых людей мы попытались проанализировать с лингвистической стороны оскорбления, которые были употреблены в качестве обращений: *юноша, паря, дядюшка, дядюшка, дебил вы, сынок, ублюдок, мразь*. Отметим эмоционально-напряженное настроение участников разговора, которое выразилось при помощи оскорбительных слов, направленных в адрес друг друга. А также показали, какие неологизмы могут появиться (например, вследствие политической нестабильности в мировом пространстве).

Литература

1. Берковиц Л. Что такое агрессия // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : АСТ : Астрель, 2009. – С. 340-356.
2. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] : 1-е изд-е. – СПб., С. А. Кузнецов, 1998. – URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Junosha-70062.html> (дата обращения: 29.08.2014).
3. Бреслав Г. Психология эмоций. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл : Издательский центр «Академия», 2006. – 544 с.
4. Евстафьева А. В. «Язык вражды» в манипулятивных приемах СМИ // Эколингвистика. Язык региональных СМИ в зеркале русской речевой культуры : межвуз. сб. науч. тр. – Волгоград : Изд-во Волгоградского государственного университета, 2009. – С. 152-155.
5. Зелинский С. А. Анализ массовых манипуляций в России. – СПб. : Издательско-торговый дом «СКИФИЯ», 2008. – 280 с.
6. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию : учебное пособие. – М. : Гнозис, 2007. – 368 с.
7. Малый академический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://enc-dic.com/academic/Ubljudok-66728.html> (дата обращения: 29.08.2014).
8. Петрова Н. Е., Рацибурская Л. В. Язык современных СМИ: средства речевой агрессии: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 160 с.
9. Словарь компьютерных терминов [Электронный ресурс]. – URL: <http://computer.slovaronline.com/%D0%A2/1168-TROLL> (дата обращения: 29.08.2014).
10. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учебник для вузов. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
11. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] : под редакцией Т. Ф. Ефремовой. – М., 2009. – URL: <http://enc-dic.com/efremova/Parja-66964.html> (дата обращения: 29.08.2014).
12. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 2000. – URL: http://slovarik-ushakov.info/Словарь_Ушакова/11911/Дегенерат (дата обращения: 29.08.2014).
13. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций : монография. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
14. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 360 с.

ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ АУТЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гераскевич Н. В.

Сургутский государственный педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена персональной аутентичности с позиций методики обучения иностранным языкам. Раскрывается понятие персональной аутентичности в контексте обучения иностранному языку, исследуются характерные признаки аутентичного образования, представлена точка зрения автора на структуру аутентичного обучения в процессе иноязычного образования.

Ключевые слова: личностные результаты обучения, иноязычное аутентичное образование, персональная аутентичность, аутентичное поведение, аутентичная информация.

В отечественном образовании происходят кардинальные изменения, которые можно охарактеризовать словами Г. Гейне: «Всякий новый век, давая нам новое знание, дает нам новые глаза». В основе современного Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) среднего образования лежит системно-деятельностный подход, который призван обеспечивать формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию [3, с. 4]. *Саморазвитие, самовоспитание и самореализация* личности обучающегося рассматриваются как первостепенные задачи, реализовать которые возможно, на наш взгляд, ориентируясь на *личностные* качества каждого обучающегося.

Одной из характеристик портрета выпускника школы выступает осознание себя как личности. В психолого-педагогической литературе подобные характеристики включены в родовое понятие *аутентичность личности*, или *персональная аутентичность*.

Персональная аутентичность – феномен сложный, неоднозначный и не

всегда поддающийся научному описанию. Контент-анализ справочной литературы и этимологии феномена позволяет выделить общность интерпретаций аутентичности в западноевропейских и русском языках на уровне таких понятий, как подлинность, искренность, справедливость, правдивость, ценность, реальность. Многомерность аутентичности послужила поводом к разнообразным интерпретациям этого явления в ряде наук.

В психологии *аутентичность* раскрывается со ссылкой на дефиницию К. Роджерса как способность человека в общении отказаться от различных социальных ролей, позволяя проявляться подлинным, свойственным только данной личности мыслям, эмоциям и поведению; свобода в принятии своих уникальных особенностей и неповторимой стратегии построения собственной жизни [1; 2]. Персональная аутентичность как объект философии и психологии транслируется преимущественно с позиций антропологической и онтологической эволюции человека, в педагогике – в рамках конкретного подхода к обучению, исходя из модели деятельности выпускника.

Смысл проявления аутентичности в *иноязычной образовательной сфере* можно определить как согласованное, целостное, взаимосвязанное проявление основных психологических и психофизических процессов и механизмов, обуславливающих личностное функционирование в различных видах речевой деятельности.

Тема аутентичности не является новой в преподавании иностранного языка, однако реализуется главным образом через отбор средств и приемов использования аутентичных материалов для формирования ряда компетенций. Но стремление к тому, чтобы обучающийся воспринимал определенный массив аутентичной информации, отнюдь не гарантирует развития персональной аутентичности самого обучаемого. Необходимо учитывать аутентичное поле самого субъекта учебной деятельности. Развитие аутентичности личности в процессе онтогенеза может быть представлено в виде единства трех основополагающих компонентов: физического, духовно-нравственного и

умственно-интеллектуального, отражающих целостность (монадность) развития человеческой природы и непосредственно соприкасающихся с реальным миром.

В подтверждение сказанного приведем цитату из Федерального государственного образовательного стандарта: «...личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования <...> должны отражать: 5) сформированность основ личностного саморазвития и самовоспитания в обществе на основе общечеловеческих нравственных ценностей...; готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности...; 8) сформированность нравственного сознания, чувств и поведения на основе сознательного усвоения общечеловеческих нравственных ценностей (любовь к человеку, доброта, милосердие, равноправие, справедливость, ответственность, свобода выбора, честь, достоинство, совесть, честность, долг), компетентность в решении моральных дилемм и осуществлении нравственного выбора...» [3, с. 7-8].

Очевидно, что развитие персональной аутентичности должно стать объектом пристального внимания со стороны педагогов в процессе обучения иностранному языку.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что далеко не всякий выпускник школы способен удовлетворять потребностям общества в творчески мыслящей индивидуальной личности. В результате возникает проблема, требующая своего научного разрешения, – определить концептуальные основы развития персональной аутентичности обучаемого в процессе иноязычного образования в школе.

В последнее время большинство концепций обучения иностранным языкам в России и за рубежом позволяют рассматривать данный процесс как более или менее аутентичный с точки зрения преподавания, практического использования языка и взаимодействия субъектов и объектов образования.

Субъект как выразитель субъективного начала личности в процессе

образовательной деятельности представлен, с одной стороны, личностными характеристиками обучаемого (или группы обучаемых), с другой стороны, личностью обучающего (преподавателя). Объект – предмет познания и деятельности человека, субъекта. В данном исследовании объект ассоциируется с понятием конечного продукта, результата совместной образовательной учебной деятельности обучающего и обучаемого (субъектов).

Сотворчество субъектов образования ведет к столкновению, взаимодействию, взаимопроникновению, взаимобмену и взаимообогащению разных типов персональной аутентичности, что позволяет представить данный процесс как *аутентичное образование* или *аутентичное обучение*. Разумеется, мы не можем констатировать наличие абсолютной аутентичности обучения, поскольку процесс иноязычного школьного образования протекает в условиях отсутствия естественной языковой среды и реального процесса общения. Тем не менее субъект-объектные взаимоотношения, основанные на признании своеобразия и уникальности субъектов учебной деятельности, по праву могут стать выразителем аутентичности участников образовательного процесса.

Для того чтобы придать процессу иноязычного образования аутентичные черты в указанном смысле, важно принимать во внимание три аспекта обучения иноязычной речевой деятельности:

1. аутентичная информация (письменный, графический и другие типы текстов);
2. аутентичное поведение (выполнение упражнений; речевая деятельность учащихся; тексты, которые они продуцируют, и т. п.);
3. персональная аутентичность или аутентификация (отношение ученика к аутентичным текстам и заданиям; принятие или отказ ученика от аутентичных текстов и заданий).

На первый взгляд, тема аутентичности кажется ошибочно упрощенной, в особенности, если мы рассматриваем интерпретацию данного термина в неполной оппозиции искусственного языкового пространства учебной

аудитории с реальным и динамичным внешним миром. С искусственным языковым миром ассоциируются в основном тексты, сконструированные или адаптированные к педагогическим нуждам и созданные для обучающихся, вынужденных принимать участие в различных видах деятельности, которые кажутся слишком далекими от реального использования языка. Тем не менее ситуация обучения в условиях школы должна способствовать проявлению аутентичности. Согласно такой интерпретации понимания аутентичности преподаватели и авторы учебников должны стремиться к тому, чтобы вводить столько «реальности» в обучение иностранному языку, насколько это возможно.

В данном исследовании аутентичный текст понимается как текст какого-либо документа, созданный носителем языка. Однако, учитывая сложность и дискуссионность проблемы аутентичности, невозможно удовлетвориться таким простым пониманием процесса.

В смысле происхождения мы можем квалифицировать иноязычный аутентичный текст двояко. Во-первых, как документ, созданный носителями языка не для нужд обучения иностранному языку, но заимствованный автором учебника или преподавателем в целях формирования коммуникативной иноязычной компетенции учащихся. Во-вторых, необходимо принимать во внимание аутентичные тексты, которые можно обозначить как тексты, созданные непосредственно для использования в учебном процессе.

По вопросам, связанным с использованием аутентичных текстов в обучении, существует множество конфронтационных позиций. Это объясняется, прежде всего, необходимостью выработки четких критериев аутентичности. Проблемы возникают, в частности, по поводу степени адаптации текстового материала. Речь идет об упрощении содержательного и языкового наполнения текста.

Полагаем, что адаптация, пусть даже частичная, приведет к возникновению «условной» аутентичности. Иными словами, всякое упрощение

приведет к модификации текста-оригинала, что «предает» саму аутентичность. Тем не менее нужно отметить тот факт, что даже в аутентичных учебниках нет абсолютного текста-оригинала с точки зрения его создания, что лишает аутентичный текст некоторых контекстуальных аспектов, которые могли бы составить часть общего содержания.

Если мы говорим об аутентичных текстах, составленных в учебных целях, возникает проблема «поверхностной» аутентичности. Другими словами, преподаватель и студент принимают «аутентичность автора» учебника как аутентичность в своем изначальном смысле.

В настоящее время в рамках системно-деятельностного подхода существуют различные способы сделать тексты похожими на аутентичные примеры разговорного живого языка. Один из распространенных приемов как в отечественной, так и в зарубежной практике обучения языку, заключается не в механическом повторении диалога за диктором, а в использовании, например, схемы диалогического высказывания, которая наполняется самим обучаемым в соответствии с ситуацией. Это так называемые частично составленные или незаконченные диалоги. Воспроизводимые таким образом диалоги имеют некоторое преимущество, так как обладают определенной степенью спонтанности и содержат элементы аутентичного дискурса: незаконченные предложения, фазы хезитации, слова-дополнения и т. п.

Проблема аутентичности в учебном процессе неизбежно влечет за собой проблему классификации таких категорий, как аутентичное поведение и персональная аутентичность.

Аутентичное поведение представляется аутентичным с точки зрения обучаемого и способов использования иностранного языка в учебном процессе. Другими словами, реализации аутентичного поведения способствуют речевые способы реагирования человека на окружающий мир, проявляющиеся в речевом поведении.

В плане включения текстов в учебный процесс такой подход имеет

значение применительно к выбору типа речевой деятельности, коммуникативных задач и упражнений, предлагаемых учащимся. Кроме того, аутентичное поведение можно рассматривать с двух позиций: с позиции прагматической функции аутентичности и с позиции процессуальной аутентичности.

Прагматическая аутентичность занимает важное место в коммуникативном подходе и, согласно терминологии Уиддоусона, представляет собой адекватное речевое поведение в рамках поставленной коммуникативной задачи [4, с. 46].

Прагматические функции как объекты лингвистической прагматики – это различные речевые установки говорящих (намерения, мнения, эмоциональный настрой и т. п.), выражаемые коммуникативными категориями. Иными словами, когда ученики принимают участие в устной или письменной коммуникации, коммуникативные задачи интегрируются в контекст, в котором роли, ситуации, типы текстов и цели четко определены. Примерами могут служить ролевая игра и поисковая деятельность, в рамках которых ученики присваивают конкретные роли и выражают собственные мысли с определенной целью – достичь заданного результата коммуникативной задачи.

Процессуальная аутентичность, в отличие от прагматической аутентичности с культурологической и социолингвистической ориентацией, основана на психолингвистической природе. Речь идет об абстрактном в некотором роде понятии, которое касается ментальных процессов, связанных с продуцированием и пониманием языка. Носители различных культур при вступлении в коммуникативный контакт могут выбирать различные стратегии коммуникативного поведения, обусловленные их культурно-психологической спецификой. Авторы учебников, создавая упражнения и задания, в течение многих лет принимают во внимание психолингвистические процессы, связанные с формированием компетенции в понимании текста. Это проявляется в развитии и изменении точки зрения на используемые типы деятельности по

пониманию текста, что можно обнаружить в современных учебниках. Например, традиционная вопросно-ответная работа, которая требует от обучаемых простого повторения и перефразирования частей текста, в учебниках нового поколения дополнена коммуникативными задачами, позволяющими обучаемым использовать дополнительные компетенции: читать с общим охватом содержания или вдумчиво «реагировать» на содержание текста и привносить свою собственную аутентичную интерпретацию.

Еще одна важная область, на которую распространяется процессуальная аутентичность, – это грамматика. Если подчиняться ложному пониманию аутентичности, то мы должны, очевидно, отбросить сразу все грамматические упражнения. Между тем более широкий взгляд на проблему позволит использовать критерий процессуальной аутентичности для изучения вопросов о соотношении так называемых грамматических упражнений в виде педагогической математики и упражнений, которые требуют от учеников использования грамматики для выражения своих мыслей и создания осмысленного сообщения.

К первой категории относятся упражнения в трансформации, выполняя которые ученик должен, например, заменить активный залог на пассивный, прямую речь на косвенную и т. п. Другая категория упражнений может быть обозначена как коммуникативные упражнения: различные игровые моменты, основанные на грамматике, либо виды деятельности, нацеленные на грамматику и ориентированные на смысл, которые заставляют обучаемого использовать грамматику для выражения своих собственных мыслей.

Таким образом, с психологической точки зрения ориентация субъекта общения в учебной деятельности проявляется в процессе отражения и переработки в психике информации, поступающей из аутентичных текстов, в результате которой формируется аутентичная стратегия поведения. Следовательно, выбор адекватной стратегии речевого поведения социокультурно детерминирован знанием культурно-психологических

особенностей носителя языка – адресата и умением использовать эти знания для моделирования аутентичного речевого поведения.

Прагматическая и процессуальная аутентичность представляют большой интерес для авторов учебников, поскольку решения, принятые относительно этих категорий, будут иметь влияние на тексты и упражнения, представленные в учебнике.

Персональная аутентичность, между тем, касается самого обучаемого, и если принятые авторами учебников решения могут оказывать косвенное влияние на обучаемых, то персональная аутентичность будет определена, в конечном итоге, самим обучаемым и в какой-то мере преподавателем.

Другими словами, аутентичность есть, скорее всего, результат процесса присвоения знаний или взаимодействия методических приемов обучения и языка. Исходя из этого, можно утверждать, что не существует «аутентичных приемов» обучения языку, что, однако, не мешает обратить внимание на так называемую *аутентификацию* со стороны обучающихся, которая рассматривается как проявление взаимодействия обучаемого и текста на уровне восприятия и понимания. Иллюстрацией взаимопроникновения и взаимоотношения указанных типов аутентичности служат ролевые игры (А. В. Коньшева), использование журнала чтения (Т. Г. Стул), комментарии к тексту (Н. В. Гераскевич). Таким образом, обучаемые сами определяют в конечном итоге лично значимые критерии аутентичности, основанные на их собственной индивидуальной интерпретации, адекватно собственным интересам, эмоциям, опыту.

Вышесказанное дает основания для следующих выводов:

1. Требования ФГОС к личностным результатам обучения иностранному языку находятся в прямой зависимости от процесса развития и сохранения аутентичности личности обучаемых, поскольку ориентированы на становление основных компонентов аутентичности: физического, духовно-нравственного и интеллектуально-эмоционального потенциала субъектов учебной деятельности

(хотя и в разной степени). Анализ различных сторон влияния тенденций на аутентичную сферу человека позволяет говорить о приоритете сохранения и развития культурного и духовно-ценностного начала личности в разнообразных жизненных ситуациях.

2. Технологическая схема развития персональной аутентичности апеллирует к взаимосвязи и взаимозависимости ее субъект-объектного поля на основе признания своеобразия и уникальности субъектов учебной деятельности.

3. Траектория сохранения и развития аутентичности обучаемых пересекает три важные функциональные области: аутентичная информация – аутентичное поведение – аутентификация как проявление персональной аутентичности.

4. Методическая работа, организованная в рамках требований к личностным результатам обучения иностранному языку, построенная с учетом аспектов сохранения и развития аутентичности учащихся, по праву может называться аутентичным обучением.

Литература

1. Клиническая психология. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь / Л. Карпенко [и др.]. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 416 с.
2. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб. : Питер, 2000. – 1024 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» мая 2012 г. № 413] : офиц. текст. – М., 2012. – 46 с.
4. Widdowson H. G. Aspects of Language Teaching. – Oxford : Oxford University Press, 1990. – 246 p.

РЕЧЕВОЙ ЖАНР ИНТЕРНЕТ-МЕМА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ СЕТЕВОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Горбцова И. В., Киселёва Н. Ю.

Новокузнецкий институт – филиал

Кемеровского государственного университета

Аннотация. В постоянно развивающемся информационно-коммуникативном пространстве сети Интернет происходит становление новых речевых жанров, что, в свою очередь, делает необходимым их описание и моделирование.

В статье обосновывается возможность представления интернет-мема как речевого жанра, проводится его моделирование на основании следующих параметров: коммуникативной цели, концепции автора и адресата, диктума, фактора прошлого и будущего, формальной организации.

Ключевые слова: речевой жанр, сетевая коммуникация, интернет-мем, комический эффект, креолизованный текст.

Интернет, являясь глобальной сетью информационных ресурсов, предоставляет новые возможности для самореализации индивида посредством творчества, что приводит к появлению принципиально новых видов и способов коммуникации, зарождению новых речевых жанров (далее – РЖ).

Сравнительно недавно в дискурсивной практике пользователей сети Интернет появились креолизованные тексты нового типа, характерной чертой которых является установка на достижение комического эффекта, – интернет-мемы – феномены, являющиеся откликом на актуальные события современной действительности и активно перенимающиеся членами онлайн-сообществ и социальных сетей.

Термин «мим» (англ. meme), вошедший в русский язык как «мем», впервые встречается в работе английского биолога Р. Докинза «Эгоистичный ген» в 1976 году. Первоначально, не имея ничего общего с сетевой коммуникацией, «мим» определяется как единица эволюции человеческой культуры. Автор утверждает, что мим способен к репликации и тем самым оказывает влияние на культурную эволюцию [2].

В рамках виртуального дискурса интернет-мем исследовался как объект, который получил спонтанное распространение в виртуальном пространстве [3; 8], а также как креолизованный текст [4; 5], органичное взаимодействие невербальной и вербальной части которого и наличие прецедентного материала способствуют достижению комического эффекта.

Жанры виртуального дискурса (так же, как и реального) в силу многомерности данного образования разнообразны. В среде, обслуживаемой информационными технологиями, существуют различные типы креолизованных текстов, такие как демотиватор, интернет-комикс, эдвайс, юмористический видеоклип, которые, являясь важным средством общения и передачи эмоций в виртуальном пространстве, обладают потенциалом для превращения в интернет-мемы.

РЖ, как в повседневной, так и в сетевой коммуникации, рассматривается как «вербальное оформление типических ситуаций социального взаимодействия людей» [6, с. 137], подразумевающее распределение коммуникативных ролей. Жанровая концепция, представленная еще М. М. Бахтиным [1], остается актуальной и при исследовании РЖ интернет-среды, несмотря на отличную от языка художественной литературы или разговорной речи сущность компьютерно-опосредованной коммуникации. Изучение концепции М. М. Бахтина приводит к формированию представления о РЖ как о модели, функционирующей в различных речевых ситуациях и подразумевающей распределение коммуникативных ролей, которую можно описать исходя из определенных параметров. Модель выделения РЖ, отображающая его основные признаки, была предложена Т. В. Шмелевой [7].

На основе данной модели был осуществлен анализ РЖ интернет-мема. Источником для анализа послужили креолизованные интернет-мемы в количестве 250 единиц, отобранные методом сплошной выборки с популярных англоязычных интернет-ресурсов: Despair, Inc., Quickmeme, MemeGenerator, Memestache, Memecenter, Memebase, Knowyourmeme. Главным условием отбора являлось наличие вербальной части в форме надписи и статичного изображения (фотографии, рисунка, кадра из фильма) в качестве невербальной составляющей.

В ходе исследования были выявлены следующие особенности РЖ интернет-мема, характерные для современного англоязычного сетевого пространства.

Коммуникативная цель. Распространение интернет-мемов обусловлено реализацией развлекательного аспекта компьютерно-опосредованной коммуникации. В связи с этим главная коммуникативно-прагматическая целеустановка состоит в оценке событий повседневной действительности в комичной форме. Достижение данной цели осуществляется через представление автором мема личного мнения по вопросу и его эмоций касательно ситуации, например:

(1) You look really good for someone who eats horribly, doesn't exercise, and drinks entirely too much. – Для человека, который неправильно питается, не занимается спортом и слишком много пьет, ты выглядишь на все сто.

Многие мемы имеют философский подтекст. Создатели известного интернет-ресурса «Despair, Inc», специализирующегося на создании демотиваторов, пишут: «When we started Despair, we had a dream. To crush other people's dreams» («Когда мы создавали Корпорацию «Отчаяние», мы мечтали о том, чтобы разрушить мечты людей»). Эта идея заметно проявляется в тексте демотиватора:

(2) ADVENTURE. Keep living life like there's no tomorrow and you'll be right sooner than you think. – ПРИКЛЮЧЕНИЕ. Живи так, будто этот день последний, потому что он настанет скорее, чем ты думаешь.

Концепция автора включает умение заинтересовать и вызвать ответную реакцию адресата, экспериментирование с вербальными и иконическими знаками, возможность анонимности. Создание интернет-мема – своеобразный вид современного искусства, требующий от автора нестандартности мышления и выхода за рамки обыденности. Это неизменно творческий процесс, отражающий все богатство внутреннего мира создателя. Установить авторство

мема практически невозможно, это происходит в силу создания мемов по определенному шаблону и преднамеренного отсутствия подписи автора.

Иконическая составляющая является удачным отражением стереотипного поведения. Персонаж, с которым отождествляет себя автор, представляет собой образ, собравший воедино характерные поведенческие черты определенной группы лиц. Например, «Смелый Волк» (Courage Wolf), являясь воплощением храбрости и мужественности, заставляет адресата поверить в свои силы. Надписи, прилагаемые к картинке, описывают поведение персонажа в типичных ситуациях.

(3) Stand up! / Fight! – Вставай и дерись!

Концепция адресата включает высокую степень осведомленности в ситуации и способность декодировать заложенный смысл, что свидетельствует о наличии совместных пресуппозиций. Потенциальным адресатом мема является неограниченное число постоянных и случайных посетителей сетевого ресурса. Взгляды и убеждения, симпатии и антипатии, сходные с авторскими, позволяют наиболее эффективным образом декодировать заключенную информацию. Для интернет-мема важным условием выступает согласие или несогласие адресата с мнением автора, что находит свое отражение в количестве положительных отзывов и поставленных оценок.

Диктумное содержание включает:

- **Разнообразие и актуальность тематик** (политика, животные, кино, дети, семья, музыка, спорт, путешествие, работа, смысл жизни и другие), что обусловлено мгновенной реакцией автора на ситуацию. Например, главное событие для кинематографистов и киноманов всего мира, 86-я церемония вручения премии Оскар, не осталась без внимания пользователей сети. Интернет наполнили мемы, обыгрывающие очередную неудачу Леонардо ДиКаприо, уступившего награду Мэтью Макконахи.



Рисунок 1. «Не расстраивайся, Лео, в следующий раз он будет твоим»

- **Ориентацию преимущественно на молодежную аудиторию**, что прослеживается в свободе выбора языковых средств: использовании элементов сленга, лексики сниженного стиля, применении тропов и стилистических фигур, придающих выразительность высказыванию.

- **Наличие игрового компонента.** Игра имеет непринужденный характер, предполагает театральность, свободу самовыражения. В ходе проведенного исследования выявлено частотное использование эффекта парадокса с целью привлечения внимания и достижения комического эффекта. Как ключевой момент при создании мема, парадокс достигается через смысловое несоответствие между вербальной и невербальной составляющей.

- **Обращение к получателю**, происходящее напрямую (с помощью глаголов в повелительном наклонении, определенно-личных предложений) или косвенно, с использованием назывных конструкций.

- **Наличие прецедентного источника**, без знания которого невозможно успешное декодирование текста.

- **Креолизованность**, открывающую большой потенциал для привлечения внимания и эмоционального воздействия на адресата.

Фактор прошлого. Появление интернет-мема обусловлено реакцией автора на произошедшее событие. При этом важно наличие совместных пресуппозиций: интернет-мем должен иметь значимость для адресата как в познавательном, так и эмоциональном отношении, ведь читатель декодирует

смысл на базе личного опыта, соотносимого с прошлым. Используемые прецедентные тексты зачастую претерпевают семантическую и лексическую трансформацию, подвергаются перефразированию. Наглядный пример – высказывание древнекитайского философа Лао-Цзы: «A journey of a thousand miles begins with a single step» («Путешествие длиной в тысячу миль начинается с первого шага»), которое, став основой для демотиватора и претерпев некоторые изменения, приобрело противоположное значение.

(4) «AMBITION. The journey of a thousand miles sometimes ends very, very badly». – АМБИЦИИ. Путешествие в тысячу миль порой скверно заканчивается.

Фактор будущего представлен эмоциональной реакцией пользователей сети, обсуждениями, распространением, трансформацией и слиянием мемов. Можно говорить о существовании жизненного цикла мема. Важно отметить, что ответная реакция начинает формироваться с момента публикации, и ее скорость высока лишь в том случае, если мем не оставил адресата равнодушным. Популярность мема можно определить по количеству его просмотров на данном сетевом ресурсе, характеру отзывов, оставляемых аудиторией. С наступлением периода пресыщения происходит вытеснение мема более актуальными.

Ниже представлена статистика изменения популярности мема Doge (Доге, Пес-пончик), представленная на сайте knowyourmeme.com, начиная с момента первой публикации мема в сети в 2004 году. С момента своего возникновения мем Doge претерпевает трансформацию, модифицируется адресатом, объединяется с другими мемами, приобретает новые смысловые значения. Создание на его основе других мемов приносит нечто новое в интернет-общение. Заметим, что пик своей известности Доге переживает лишь в 2013 году, а затем его популярность начинает постепенно снижаться.



Рисунок 2. Мем Doge и статистика просмотров

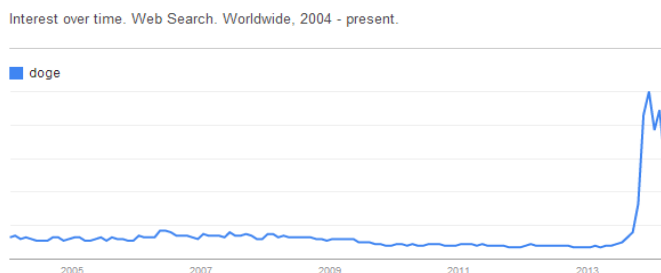


Рисунок 3. Популярность мема Doge за весь период существования

Формальная организация РЖ подразумевает единство темы, стиля и композиции, языковые средства, ориентируемые на соответствующую целевую группу. Преимущественно используется разговорный стиль, что объясняет использование сленга, слов с экспрессивно-эмоциональной окраской.

(5) Lol. You're so funny human. – Ха, а ты смешной.

(6) Oh hey man, did you hear? – Эй! Слышал новость?

Свобода самовыражения прослеживается в авторском употреблении знаков препинания, их отсутствии, наличии пунктуационных, грамматических и орфографических ошибок, что является одной из особенностей устной речи.

(7) Such delishus. – Восхитительно!

(8) SSShhhh! I is hidin! – Шшш! Я здесь прятаться!

Неверное употребление грамматической формы глагола to be в первом лице единственного числа, искаженное написание слова «delicious», прежде всего, свидетельствует о низком уровне языковой компетенции автора, а не о совершении случайной ошибки в результате быстрого набора текста.

Синтаксис является мощным средством передачи эмоциональной информации. Объем вербального компонента напрямую связан с разновидностью интернет-мема, однако чаще всего встречается микротекст.

Лаконичность односоставных предложений, используемых в эдвайсах, позволяет четко донести мысль до читателя, а распространенные предложения часто можно встретить в текстах демотиваторов.

(9) Late to class / Runs. – Опоздал на урок / Ушел домой.

(10) TRADITION. Just because you've always done it that way doesn't mean it's not incredibly stupid. – Быть не таким, как все, не значит быть глупцом.

Часть надписи может представлять собой вопросительное предложение, ответ на которое заключен внизу иконического компонента. Многократное использование вопросительных знаков обусловлено эмоциональностью высказывания.

(11) Still single???? Relax. Your boyfriend has not been born yet. – Ты все еще одинока???? Не переживай, твоя вторая половинка еще не родилась.

Восклицательные предложения передают разнообразные оттенки чувств. Использование кратких императивных синтаксических оборотов создает иллюзию приказа и оказывает незамедлительное воздействие на адресата.

(12) «It's so awesome being independent!» / Goes home every weekend. – Сказал: «Как хорошо быть независимым!» / И уехал домой на все выходные.

При анализе вербального компонента мема отмечено употребление элементов художественного стиля. Это проявляется в использовании различных стилистических фигур, что придает особую образность высказыванию. Для достижения юмористического эффекта используется ирония:

(13) I hate my government but I live too comfortably to get motivated enough to do anything about it. – Я ненавижу правительство, но мне слишком хорошо живется, чтобы пытаться что-либо изменить.

Сравнение вносит определенную долю комизма:

(14) I don't always get sick / But when I do I am a massive baby about it. – Когда я болею, то начинаю вести себя как ребенок.

Антитеза соединяет контрастные понятия, приводит их к единству через соподчинение противоположностей, усиливая впечатление от прочитанного:

(15) Hungry, can't study yet / Eat, too full to focus on homework – Слишком голоден для того, чтобы заняться учебой / Слишком сыт, чтобы сфокусироваться на заданиях.

Анафора также используется при создании надписи. В основе анафоры, как и любого повтора, лежит взволнованность, эмоциональность:

(16) I'm not lazy. I'm a minimalist. – Я не лентяй / Я – минималист.

Аллитерация придает особую звуковую выразительность:

(17) I am just going to keep calling and texting you until you understand how normal I am. – Я совершенно нормальная. Буду звонить и писать тебе, пока ты это не поймешь.

Общим принципом языковой игры является нарушение норм сочетаемости на фонетическом, морфологическом и лексическом уровнях. Часто игра слов построена на многозначности или стилистическом контрасте, а также использовании омофонов, омонимов и омографов.

(18) If Fe = Iron / Then does Female = Ironman? – Если Fe – железо, тогда Женщина – железный человек? (название химического элемента «Fe» обыгрывается как часть слова «female»).

Прагматические особенности РЖ интернет-мема прослеживаются в связи высказываний с ситуацией. Композицию РЖ составляет последовательность коммуникативных взаимодействий участников интернет-общения, позволяющая вызвать эмоциональную реакцию. Стоит отметить, что речь персонажа часто принимает вид внутреннего монолога и оформляется неполными двусоставными предложениями.

(23) 5 minutes late for first class / Skip entire day (Lazy College Senior). – Опоздал на первый урок, решил прогулять все занятия.

Функция полных двусоставных предложений заключается в создании иллюзии диалога между адресатом и персонажем мема, а также между несколькими героями.

(25) «There are no stupid questions» / Challenge accepted (College freshman).
– Профессор: «Не бывает глупых вопросов» / Первокурсник: «Вызов принят!»

Иконический компонент создает дополнительную образность, которая не может быть передана при помощи языковых средств. Коррелируя с вербальной составляющей, изображение способствует целостному восприятию закодированной информации. Паралингвистические средства (размер, вид, цвет шрифта, нарушение в употреблении заглавных и строчных букв) служат для передачи особенностей устной речи.

Таким образом, на сегодняшний день можно с уверенностью утверждать, что коммуникационное пространство Интернета выступает специфической средой, способствующей появлению новых РЖ, для исследования которых необходимо применять комплексный подход. Интернет-мемы представляют собой уникальный материал для изучения функционирования языковых механизмов в интернет-пространстве. Исследование феномена интернет-мема как значимого элемента интернет-дискурса через призму речевого жанра и трансформации, которые он претерпевает в связи с изменением канала коммуникации, является тем аспектом, который заслуживает особого внимания.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. в 7 т. – Т. 5. Работы 1940-1960 гг. – М. : Русские словари, 1996. – С. 159-206.
2. Докинз Р. Эгоистичный ген [Электронный ресурс]. – URL: http://macroevolution.narod.ru/gene/gene_ru.html#annot (дата обращения: 12.10.2013).
3. Ксенофонтова И. В. Специфика коммуникации в условиях анонимности: меметика, имиджборды, троллинг // Интернет и фольклор : сб. ст. / отв. ред. А. С. Каргин. – М. : Гос. республ. центр русского фольклора, 2009. – С. 285-294.
4. Нежура Е. А. Новые типы креолизованных текстов в коммуникативном пространстве интернета [Электронный ресурс] // Теория яз. и межкультур. коммуникация. – 2012. – № 2. – URL: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/012-007.pdf> (дата обращения: 11.11.2013).
5. Сорокин Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – 240 с.
6. Седов К. Ф. Психолингвистика в анекдотах. – М. : Лабиринт, 2005. – 112 с.
7. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 81-89.

8. Щурина Ю. В. Интернет-мемы как феномен интернет-коммуникации // Научный диалог. – Екатеринбург, 2012. – № 3. – С. 260-172.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРОВЕДЕНИЯ ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРОВ НА АНГЛИЙСКОМ,
РУССКОМ И ТАТАРСКОМ ЯЗЫКАХ**

Минуллина Э. И., Мрасова Р. Р.

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Аннотация. В настоящее время умение успешно вести деловые переговоры на английском, русском и татарском языках, грамотное и правильное составление документации на вышеуказанных языках стало неотъемлемой частью профессиональной культуры человека. По нашему мнению, для достижения высоких результатов практически в любом виде коммерческой деятельности необходимо владение определенным набором сведений, знаний, представлений о правилах, формах и методах ведения предпринимательского дела, о принципах делового общения, чему и посвящена данная статья.

Ключевые слова: деловые переговоры, гендер, коммуниканты, общение, культурный фонд, носитель родного языка, культурные традиции, национальный стиль.

Как известно, деловая коммуникация представляет собой целенаправленную деятельность коммуникантов на английском, русском и татарском языках, протекающую в соответствии с принятыми в обществе правилами и стандартами. По нашему мнению, основная задача деловой коммуникации – решение деловых вопросов, по поводу которых коммуниканты вступают в общение.

На наш взгляд, переговоры отличаются от обычного обмена мнениями и обсуждения вопросов наличием формализованных структур делового общения, разделением сторон по обсуждаемой проблеме и направленностью на разработку и принятие совместных решений.

Также переговоры в широком смысле подразумевают длительность во времени, наличии этапов, ожидание результатов (в виде соглашений, обязательств, развития отношений и т. п.) и возможную повторяемость. Мы согласны с мнением исследователя В. Мастенбрука, что переговоры характеризуются «определенной степенью взаимозависимости двух сторон, которая позволяет им прийти к выгодному соглашению» вне зависимости от рассматриваемого вопроса и языка общения [5, с. 15].

Известно, что каждый человек, говорящий на любом языке, – носитель культурного фонда своей нации в процессе своей жизнедеятельности и общения с представителями своего народа на родном для него языке. В соответствии с этим каждый человек получает всю информацию, которая содержится в его языке в процессе познания мира через язык с расширением границ своих познаний посредством языка и с учетом особенностей многовекового культурного и исторического развития своей нации.

Также, по мнению исследователя Н. П. Савойской, большое влияние на процесс познания мира оказывает географическая среда обитания народа как базис для чувственного восприятия мира с оказанием влияния на всестороннее развитие человека и его историческую судьбу [7, с. 234].

Как известно, в любой стране у ее жителей существуют свои традиции и обычаи делового общения и деловой этики. Стоит подчеркнуть, что каждый человек как носитель родного языка в процессе своего развития «перерабатывает» опыт своих языковых предков, закрепленный в языке. В то же время с изучением языка человек привносит что-то новое, индивидуальное. Следовательно, язык не только отражает культуру, но и сам развивается в ней [2, с. 122].

По нашему мнению, представление о ценностных ориентирах и традиционных особенностях дискурсного поведения той общности, которую представляет партнер по коммуникации, играет важную роль в процессе общения, в том числе и деловых переговоров, помогая направить

коммуникационный процесс в позитивное русло для достижения желаемых результатов с последующими успешными международными деловыми контактами.

Стоит также подчеркнуть, что культурные традиции как важная составляющая культуры способствуют передаче наиболее важной для существования информации о нормах быта, которые наиболее оптимальны в данных временных и пространственных условиях. Но исследователи уверены, что традиции не вечны, социальные стереотипы находятся в постоянной динамике: с изменением условий жизни некоторые традиции остаются в прошлом, а новые, более соответствующие современным условиям, появляются вновь.

На основе исследования литературы по проблематике нашей статьи мы приходим к выводу, что национальный стиль английского, русского или татарского народов – это наиболее распространенная особенность мышления, восприятия и поведения. Как правило, знание национальных особенностей служит ориентиром поведения партнера по бизнесу.

Стоит также отметить, что ведение переговоров с представителями различных народов и государств имеет свою специфику. Однако лучшее понимание специфики поведения иностранных партнеров способствует более успешному взаимодействию. Но в то же время не стоит делать приоритетным национальный стиль ведения переговоров [1, с. 200].

Однако, по нашему мнению, знание национальных стилей необходимо рассматривать как наиболее распространенные, наиболее вероятные особенности ведения переговоров, характерные для представителей данной страны. Но известные исследователи, такие как Г. В. Бороздина, Н. А. Кормнова [1, с. 200], считают, что учет национальных стилей может служить своеобразным ориентиром того, как партнеры наиболее вероятно будут действовать в процессе переговорного процесса вне зависимости от языка коммуникации.

Также в науке существует мнение, что легче вести переговоры между представителями одной расы и тем более одной национальности. Между тем это не всегда так. По мнению исследователя С. В. Давлеткильдиновой, чем ближе народы друг к другу этнически, тем более существенными представляются им различия во взглядах на ту или иную проблематику. И чем больше народы отделены в этническом плане, тем более значимыми для их представителей будут совпадения во мнениях. Но при этом следует отметить, что при совпадении интересов сторон национальные особенности не принимаются во внимание, что неизбежно приводит к конфликту, и что именно национальные особенности всегда играют важную роль в процессе деловых переговоров [4, с. 53].

Сейчас, в процессе глобализации, умение грамотно вести переговоры особенно актуально для международного сотрудничества. В данном случае специалисты, грамотно ведущие переговоры на английском, русском и татарском языках, особенно востребованы в связи с тесными контактами с представителями деловых кругов Англии, России и Татарстана.

Что касается английских традиций, то они предписывают сдержанность в суждениях как знак уважения к собеседнику с тенденцией без употребления категоричных утверждений или отрицаний с использованием разнообразных вводных оборотов, таких как: «I suppose» – «Мне кажется» – «Минемчә», «I think» – «Я думаю» – «Минем уйлавымча», «Probably» – «Возможно» – «Бәлки».

Известно, что представителю деловых переговоров из Великобритании свойственна тенденция к выжиданию и неторопливым поискам компромисса. При всей своей приветливости и доброжелательности англичане остаются твердыми во всем, что касается соблюдения каких-то правил, а тем более законов, с высоко развитым чувством справедливости и честного ведения дел без хитрости и коварства.

Также исследователь А. В. Морозов считает, что англичане старательно

избегают в разговорной речи любых личностных моментов, т. е. всего того, что может показаться вторжением в чужую частную жизнь [6, с. 24].

Известно, что в процессе деловых переговоров с представителями из Англии иногда возникают паузы с интуитивным желанием их заполнения. По мнению исследователя А. В. Морозова, грубым поведением считается чрезмерное говорение как навязывание своего общения другим [6, с. 25]. В связи с чем наиболее приемлемым при общении с англичанами является молчание, так как говорение может быть воспринято как недоверие.

И мы убеждены в необходимости учета типичных особенностей английского характера в процессе организации деловых переговоров с английскими фирмами:

1. Нет необходимости в сообщении английским партнерам о своем прибытии и адресе при предварительной согласованности сроков и программы пребывания.

2. Пунктуальность в Великобритании – жесткое правило.

3. Бережливость – качество, которое англичане проявляют к деньгам, словам и эмоциям. Они неприязненно относятся к любому открытому выражению чувств.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в процессе деловых переговоров позиция любой английской фирмы является твердой. Переговоры ведутся с привлечением многочисленного фактического, справочного и статистического материала. Просчитывается каждая позиция, строго фиксируется каждая деталь, каждый параметр контракта. Оговаривается и определяется не только все, что связано с контрактом, но также и деятельность, направленная на дальнейшее развитие делового сотрудничества, в частности перспективы заключения других предполагаемых сделок.

Что касается русской нации, то ее отличает огромная жизнеспособность и замечательное упорство. Как правило, глава делегации с российской стороны, начинающий переговоры, ведет их от русской стороны, так как именно он

обладает значимой формальной властью и полномочиями. Члены делегации подключаются к дискуссии в основном на его прямой вызов. Уважительное отношение и соблюдение иерархии в значительной степени способствует успешному ходу переговоров, о чем пишет исследователь Т. Г. Грушевитская [3, с. 34].

Также хотелось бы отметить, что русскоязычные представители делового переговорного процесса склонны к обсуждению разных тем из области религии, истории, культуры и спорта, политики и патриотизма.

Что касается татарского менталитета, то он характеризуется вербально-логическим способом постижения окружающего мира и наиболее важными чертами татарского народа являются: законопослушность, чувство уважения к власти, любовь к порядку и стабильности. Как правило, в неблагоприятный период своей жизни татарин проявляет гибкость со смирением с принятием невыгодных правил игры из-за отсутствия смысла идти против течения.

Данную черту характера, а именно умение приспособливаться к сложной ситуации с избранием грамотной стратегии сообразно ситуации, демонстрируют и представители азиатских стран.

Как правило, о деловых встречах договариваются заранее, пунктуальность обязательна. На переговорном процессе для татар очень важным представляется установление атмосферы взаимного доверия. При первом знакомстве представители переговорного процесса – носители татарского языка обязательно выкажут партнеру радушие и любезность как дань традиции. Татарское понимание этикета запрещает собеседнику прибегать к прямолинейным ответам и категоричности. Представители переговорного процесса из татарского народа во время беседы избегают суетливости и поспешности.

Представители деловых переговоров из Татарстана оставляют за собой возможность продолжения контактов при отсутствии договоренности о соглашении в первый раз. При этом отказ от сделки сопровождается

расточением похвалы в адрес партнера и отвергнутого предложения.

Кроме того, в характере татар – тенденция к избеганию определенности, однозначных «эйе» – «уес» – «да», «юк» – «по» – «нет», с использованием выражения «Иншаа аллах», что в дословном переводе с арабского языка означает «Если Аллах сделает» (т. е. «Всему воля божья») – «If The God blesses».

На основе вышесказанного мы видим, что татарский народ отличает уважительное и почтительное отношение к представителям делового сообщества вне зависимости от языка коммуникации, и в ходе принятия решения в процессе деловых переговоров татары предпочитают все важные решения принимать совместно после длительного обсуждения и с согласованием всех нюансов с представителями руководства.

Стоит также помнить, о чем пишет исследователь А. А. Тимерханов: представители татарской нации в процессе деловых переговоров крайне чувствительны к обсуждению вопросов о национальной независимости, в связи с чем в процессе деловых переговоров с участием представителей из татарского народа настоятельно рекомендуется исключить обсуждение вопросов о политической ситуации и взаимоотношениях между Татарстаном и Россией, что может быть воспринято как намеренное вмешательство во внутренние дела Татарстана (вплоть до безобиднейшей, но в данном случае неосторожно сформулированной фразы: «We would recommend you...» – «Мы бы посоветовали вам...» – «Без сезгә киңәш итәр идек...» [8, с. 32].

Также в переговорном процессе следует исключить темы о природных богатствах страны, о проблемах взаимоотношений с другой страной и о конфликтных ситуациях внутри страны.

Считаем необходимым подчеркнуть, что в процессе деловых переговоров большое значение имеют исламские традиции. В мусульманском мире иностранец не может обращаться с вопросами или просьбами к женщине, это считается неприличным. Все контакты и обсуждения ведутся с мужчинами.

Более того, существует запрет на разговоры с татарами на темы относительно взаимоотношений между мужчиной и женщиной, воспринимаемые как личное оскорбление.

Что касается гендерного аспекта деловых переговоров, то вне зависимости от языка коммуникации женский стиль общения – «мягкий» (tentative) по характеру, мужской – «жесткий» (certain). Женщины часто используют в речи вопросительные предложения, в том числе и разделительные вопросы («Could we go now?» – «Не могли бы мы сейчас пойти?» – «Хэзер барсак буламы?», «The report is due today, isn't it?» – «Отчет должен быть готов сегодня, не так ли?» – «Отчет бүген эзер булырга тиеш, шулаймы?»), употребляют слова со значением неуверенности в истинности того, о чем они говорят («This might not be a good time to bring this up, but...» – «Возможно лучше отложить?» – «Соңрак сөйләшеп буламы?»). Мужчины же более прямолинейны, они дают четкие, однозначные приказы без обращения в виде вопроса, о чем пишет известный исследователь А. В. Морозов [6, с. 24].

Как правило, во время деловых переговоров не только женщины задают своему собеседнику множество вопросов, таких как: «Did you hear about» – «Вы слышали, знали об этом?» – «Сез моның турында ишеттегезме?», «Did you know that...?» – «Вы знаете это?» – «Сез беләсезме?», понимаемых нами как «знак демонстрации заинтересованности».

Другим знаком демонстрации заинтересованности является использование женщинами так называемых «сигналов слушания» – «listening noises»: «Uh, huh», «Oh, really?» – «Серьезно?», «Шулаймы?», «Is that right?» – «Это правда?» – «Бу дәрәсеме?» etc. Если женщины включаются в процесс деловой беседы, то для поддержки говорящего, но не для оспаривания своей точки зрения, как это делают мужчины.

Также стоит отметить, что в английском, русском, татарском языках мужской стиль речи включает такие черты коммуникативного управления, как краткость и контроль темы разговора. Многие исследования подтверждают, что

в разговоре между мужчиной и женщиной мужчины говорят дольше. Иногда их рассказ напоминает лекцию, а женщина становится слушателем, таким образом мужчины стремятся занять доминирующую позицию. Перебивая, мужчины стремятся взять под свой контроль тему беседы или саму беседу целиком. Во время публичных бесед мужчины говорят чаще и продолжительнее.

В процессе деловых переговоров на английском, русском и татарском языках значительно различаются особенности выступления и тематика общения у представителей противоположных полов. Мужчины в своих беседах чаще обсуждают стоящие перед ними задачи в стремлении получить информацию в обсуждении тем о бизнесе, о положении дел на бирже, о футболе, спорте и т. д. Что касается представительниц прекрасной половины человечества, то женщин больше интересуют отношения между людьми, здоровье, мода, погода, понимаемая нами как «своего рода возможность разделения своей информации с окружающими для получения помощи или оказания поддержки».

И на основе вышесказанного мы видим, что вне зависимости от языка общения в процессе деловых переговоров мужчины и женщины настолько отличаются друг от друга, что, говоря об одном и том же, они подразумевают совершенно разные вещи.

Таким образом, становится очевидным, что в речевом поведении мужчин и женщин существует ряд различий, которые накладывают свой отпечаток на ход коммуникации. Если же речь идет о межкультурном диалоге представителей противоположного пола, то предполагается взаимодействие разных культур. Следовательно, особенности менталитета и стереотипов поведения представителей той или иной страны будут накладывать отпечаток на стиль общения мужчин и женщин. Но общим остается важность соблюдения как гендерологических, так и лингвокультурологических особенностей для повышения эффективности благоприятного исхода деловых переговоров на английском, русском, татарском языках.

Литература

1. Бороздина Г. В. Психология и этика делового общения : учебник для вузов. – М., 2002. –

103 с.

2. Брайнинг Г. Управление по ведению переговоров. – М., 2006. – 222 с.
3. Грушевитская Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов. – М. : «ЮНИТИ – ДАНА», 2002. – 352 с.
4. Давлеткильдинова С. В. Социология бизнеса. – СПб. : ГУАП, 2003. – 104 с.
5. Мастенбрук В. Переговоры. – Калуга : Калужский Институт социологии, 1993. – 175 с.
6. Морозов А. В. Деловая психология. – СПб. : «Союз», 2007. – 299 с.
7. Савойская Н. П. Лингвокультурологические особенности концепта «вежливость» : автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Тюмень, 2005. – 24 с.
8. Тимерханов А. А. Язык и стиль татарского документа. – Казань : Изд.-во Казан.ун-та, 2005. – 312 с.

ПРЕОДОЛЕНИЕ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Семенова Е. В., Коржаева Ю. С.

*Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета, Лакинская средняя школа*

Аннотация. В статье рассматривается проблема преодоления интерференции родного языка в иноязычном образовании. Приводятся различные толкования феномена в лингвистике, вскрыты причины интерференции, а также функции родного языка на уроках иностранного языка. Выявлено, что большинство преподавателей обращаются к родному языку учащихся при объяснении нового грамматического материала. Раскрыты виды лингвистической интерференции. Приводится разработанная авторами система приемов для преодоления языковой интерференции, основанная на анализе, самоконтроле и рефлексивной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: лингвистическая интерференция, родной язык, иноязычное образование, анализ, самоконтроль, рефлексия.

В современном мире английский язык имеет статус *lingva franca*, что обеспечивает ему доминирующую позицию в языковой картине мира. Это объективный факт, имеющий выражение в различных областях и сферах человеческой деятельности. В этом контексте сложно отрицать необходимость совершенствования преподавания английского языка на всех этапах его изучения. Но обучающиеся думают и общаются в повседневной жизни на

родном языке, что определяет постоянное, иногда подсознательное, влияние родного языка на изучаемый язык. К тому же большинство методик преподавания иностранного языка основываются на сопоставлении с родным языком. Все это создает некоторые трудности и для обучающихся, и для педагогов уже потому, что, как следствие, возникает языковая интерференция, зачастую в значительной степени мешающая эффективности иноязычного образования.

В методике обучения иностранным языкам известен феномен прямого метода, когда преподавание иностранного языка велось, как правило, носителями языка, не владевшими языком тех, кого они учили. И сегодня в иноязычном дополнительном образовании считается престижным, если преподавателями являются носители языка. Действительно, результативность от такого варианта обучения может быть достаточно высокой при условии, если преподаватель-носитель языка владеет современными методами обучения помимо собственно языка.

Массовый учитель, который преподает иностранный язык в условиях общеобразовательной школы, находится в иной ситуации. Он сам является носителем родной культуры и родного языка, а его языковое сознание и речевая деятельность также подвержены интерференции родного языка, разумеется, в меньшей степени, чем у обучающихся.

В контексте вышеизложенного актуализируется задача организовать процесс обучения иностранным языкам, в частности английскому, таким образом, чтобы родной язык помогал, а не мешал в овладении иностранным.

Обратимся к теории вопроса.

Самое общее определение интерференции следующее: «интерференция (от *лат.* *inter* – между, взаимно + *ferens*, *ferentis* – несущий, переносящий). Перенесение особенностей родного языка на изучаемый иностранный язык» [10]. Изначально термин «интерференция» использовался в физике (в оптике и

акустике), а в настоящее время широко употребляется в психолингвистике, лингвистике и в методике преподавания иностранных языков.

Рассматривая интерференцию с точки зрения психолингвистики, данное явление можно трактовать как неотъемлемую составную часть процесса медленного и постепенного проникновения того или иного иноязычного элемента в систему воспринимающего языка в процессе овладения им [4].

Главный фокус научного внимания к явлению лингвистической интерференции можно обнаружить в работах филологов. Здесь наблюдается широкий спектр разночтений и толкований, и говорить о завершении споров не приходится. Полагаем, что в изучении феноменологии лингвистической интерференции не может быть поставлена окончательная точка уже потому, что языки и связанные с ними культуры постоянно развиваются, влияют друг на друга и взаимодействуют между собой. Большую роль здесь играет строй языка, а также ментальность, понятийная и языковая картины мира у представителей разных культур.

Что касается методики преподавания иностранных языков, то здесь также можно констатировать отсутствие единства мнений по вопросу лингвистической интерференции. Одни преподаватели полагают, что иностранный язык нужно изучать без учета родного языка; другие выступают за постоянное сопоставление двух языковых систем, утверждая, что родной язык в преподавании иностранного позволяет обучать учащихся намного эффективнее. Наблюдения показывают, что учителя нередко позволяют себе слишком часто употреблять родной язык или, наоборот, пользуются исключительно иностранным языком. Очевидно, что и то, и другое есть две крайности, которые не всегда способствуют успешному овладению иностранным языком.

Отечественными методистами достаточно полно разработаны научно-методические основы использования родного языка на уроках иностранного

языка. Так, Т. Г. Дубинина [3] выделила следующие факторы, определяющие удельный вес родного языка на уроке иностранного языка:

1. Умение учителя свободно общаться на иностранном языке.
2. Степень обучения (если на начальном этапе обучения невозможно полностью вести занятия на иностранном языке, то на старшей ступени обучения активный лексический запас учащихся и их речевой опыт позволяют практически отказаться от родного языка).
3. Уровень сформированности коммуникативной компетенции учащихся той или иной группы.
4. Степень сложности изучаемого языкового материала.

По мнению Р. Л. Полицера, «...причины, по которым родной язык рекомендован к использованию, следующие:

1. Объяснение некоторой части учебного материала в классе на родном языке может дать большую экономию времени.
2. Использование родного языка позволяет сконцентрировать внимание на важных моментах при сопоставлении структур родного и изучаемого языков и, при этом, довести эти аспекты до сознания учащихся.
3. Родной язык может в некоторых случаях оказаться наиболее эффективным стимулом для того, чтобы вызвать реакцию учащегося в упражнениях, тренирующих определенные конструкции» [9, с. 215-216].

Помимо причин и факторов, определяющих степень употребления родного языка на уроках иностранного языка, можно выделить основные функции родного языка на уроках иностранного языка:

1. Обучающая функция, позволяющая объяснить явления, которые отсутствуют в родном языке.
2. Семантизирующая функция, к которой преподаватели обращаются к родному языку в тех случаях, когда не срабатывают беспереводные приемы семантизации иноязычных слов.

3. Коммуникативная функция «срабатывает» при дефиците иноязычного опыта обучающихся, и родной язык может также помочь педагогу сформулировать мотивы общения, заинтересовать учащихся, вызвать у них желание общаться и взаимодействовать не только с новым учителем, но и друг с другом [6].

4. Мотивационная функция предполагает использование родного языка перед выполнением какого-либо упражнения для того, чтобы вызвать у учащихся интерес к предстоящей работе [11].

Многие педагоги используют родной язык при проведении содержательной рефлексии в конце урока. Это один из важных элементов учебного процесса, обучающиеся вместе с педагогом должны озвучить то, чему они научились на этом уроке, чтобы обеспечить ощущение прогресса, например: *«Итак, давайте подведем итоги. Что нового вы сегодня узнали? Что такое Present Continuous, и в каких случаях мы можем его использовать? О чем мы можем рассказать, используя его? Какой вспомогательный глагол помогает нам построить предложения в этом времени?»*

5. Охранительная функция заключается в следующем. При контакте двух языков их языковые нормы часто вступают в «противоборство», причем побеждает, как правило, родной язык, что особенно проявляется в грамматике, когда обучающиеся строят предложения на иностранном языке по правилам грамматики родного языка. Не случайно многие учителя объясняют правила английской грамматики на родном языке.

Нами было проведено анкетирование учителей английского языка общеобразовательных школ г. Лесосибирска Красноярского края. Всего в анкетировании приняли участие 19 учителей. Было выявлено, что большинство преподавателей более всего обращаются к родному языку учащихся при объяснении нового грамматического материала. В данном случае примеры на родном языке могут быть наглядным материалом для сопоставления.

Существует ряд методик обучения иностранному языку, где родной язык является связующим звеном. Приведем примеры некоторых из них:

1. Сознательно-сопоставительный метод.
2. Лексико-переводной, или аналитический, метод. В центре внимания этого метода – лексика. Словарный запас создается путем заучивания наизусть оригинальных произведений.
3. Метод Китайгородской. Все учебники данного автора содержат параллельный текст на родном языке с целью ускорения запоминания и расширения словарного запаса.
4. Грамматико-переводной, или синтетический, метод. В основе этого метода – изучение грамматики, а основное средство обучения языку – дословный перевод.
5. Метод Ильи Франка. Данный метод основан на использовании родного языка в качестве опоры, облегчающей учащемуся усвоение иностранного языка. Язык автор рассматривает как средство, а не цель.

Все эти методики, как многие другие, имеют свои плюсы и минусы. Например, основной целью грамматико-переводного метода является овладение грамматикой изучаемого языка. На уроках, где за основу берется данный метод, делается акцент на выполнении упражнений, связанных с грамматическими правилами, а также с переводом текстов с родного языка на иностранный и наоборот. Ученики так и не овладевают навыками устной речи, а познания грамматики без их осмысленного применения быстро забываются.

Разрабатывая и планируя опытно-экспериментальную работу по преодолению интерференции родного языка при изучении иностранного, мы исходили из концептуальной идеи А. А. Леонтьева, утверждавшего, что при изучении иностранного языка переход с родного языка на другой – это, прежде всего, смена правил перехода от программы к ее реализации [7]. Такой переход в любой деятельности требует времени. Из практики известно, что невозможно сразу овладеть другим языком. Необходимо пройти через ступень

опосредованного владения иностранным языком. Таким опосредствующим «мостиком» выступает привычная, уже сформированная система родного языка: фонетика, лексика и особенно грамматика. По мере изучения иностранного языка эта система все больше редуцируется и изменяется. Полное овладение языком есть проявление установления «гармонии» между программой и системой правил иностранного языка, что способствует еще одному очень важному умению перевода, где в основе лежит быстрое переключение с системы (фонетической, лексической, грамматической) одного языка на систему другого [2].

Лингвистическая интерференция выступает в разных видах. К ним относятся:

- Фонетическая интерференция, предполагающая различные отклонения от произносительных норм.

- Грамматическая интерференция возникает тогда, когда «...правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящих в систему одного языка, применяются к примерно таким же цепочкам элементов другого языка, что ведет к нарушению первого языка, либо тогда, когда правила, обязательные с точки зрения грамматики второго языка не срабатывают ввиду их отсутствия в грамматике первого языка» [5, с. 78].

- Лексическая интерференция как вмешательство лексики одной языковой системы в другую. Проявляется в определенных социокультурных условиях, когда у двуязычных носителей происходит слияние разных лексических систем.

- Стилистическая интерференция как влияние стиля одного языка на другой возникает потому, что какое-то менее известное слово начинает употребляться по аналогии с уже известным его синонимом (русским или иностранным) [4];

• Социокультурная или культурная интерференция. Данный вид интерференции, по мнению А. В. Щепиловой, вызван не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает [12].

Изучение типичных ошибок при влиянии родного языка на изучаемый привело нас к идее необходимости создания системы приемов для преодоления языковой интерференции.

В методической литературе описаны типичные приемы преодоления этого явления. К ним относятся:

- межъязыковые контрастирующие упражнения;
- вербальные правила объяснения трудных ситуаций;
- перевод;
- межъязыковые сопоставления [8].

Нами была разработана система приемов для преодоления языковой интерференции, основанная на сравнении (сравниваются явления родного и изучаемого языков), анализе (почему обучающийся допустил ошибку), самоконтроле и рефлексии (как исправить допущенную ошибку).

Данные приемы разработаны в соответствии с современной дидактической концепцией, целью обучения которой является не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Согласно этой концепции учитель лишь руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, в то же время стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. Эта идея отражена в Федеральном государственном общеобразовательном стандарте [13].

Покажем, как работают данные приемы на примере упражнения из учебника Unit 1 «Reading...? Why not?» [1]:

Ask your friends how he/she traveled last summer.

- what/kind/of/travelling/best/you/like/did?*
- did/like/you/by/travelling/car/better/by/train/that?*

c) *prefer/you/did/by/air/sea/or/travelling?*

d) *how/did/long/take/you/travel/to/it/by/car?*

В данном упражнении учащимся необходимо расставить слова в таком порядке, чтобы получился вопрос. Безусловно, кто-то из учащихся может допустить ошибки. В таком случае, следуя нашему приему, учитель не самостоятельно исправляет ученика или позволяет это сделать кому-то из класса, а побуждает учащегося при помощи наводящих вопросов, сравнения со структурой родного языка и рефлексии самостоятельно исправить, а главное, проанализировать допущенные ошибки. В данном случае родной язык играет немаловажную роль. Так, например, при объяснении какого-либо теоретического материала из области английского языка нужно донести до учащихся, что родной и изучаемый языки существенно отличаются друг от друга на всех языковых уровнях.

Для того чтобы учащиеся четко усвоили, что структура родного (русского) языка существенно отличается от структуры изучаемого (английского) языка, можно попросить их выполнить следующее задание: используя уже готовые предложения из предыдущего упражнения, постараться составить аналогичные предложения на английском языке, но при этом руководствуясь структурой родного языка. Далее учитель, задавая наводящие вопросы, выводит ученика на самостоятельное дифференцирование структуры двух языков. Данный прием работы позволяет сократить процент грамматических ошибок, связанных с порядком слов в предложении. Эффективность данного приема была доказана практически. Студентам неязыковых факультетов НОУ СПО «Лесосибирский колледж «Знание» объяснение темы «Present Simple» проходило с использованием данного метода. Целью данного занятия было научить студентов правильно и самостоятельно анализировать свой выбор той или иной грамматической конструкции. Как результат, к концу занятия большинство из студентов справлялись с предложенными заданиями быстрее и качественнее.

Большинство учебных пособий по английскому языку содержат упражнения, где учащимся необходимо найти и исправить ошибку в предложении/тексте. Мы предлагаем другой вариант: учащимся необходимо самим составить предложения с грамматическими ошибками. Эффективность данного задания состоит в том, что после того, как учащиеся составят грамматически неправильные предложения, они сами должны объяснить почему, например, в предложении лучше использовать Present Simple вместо Present Continuous. При выполнении такого типа заданий у учащихся формируется понимание специфики грамматического строя изучаемого языка.

При обучении лексике высокую эффективность показали следующие задания:

1. Альтернативный тест: выбери НЕПРАВИЛЬНЫЙ вариант.
2. Составьте список прилагательных, описывающих характер человека, начинающихся на букву *C*.
3. Исправьте в тексте «неправильные» слова, объясните, почему их нельзя использовать.

Подведем итог. Избежать проявления лингвистической интерференции нереально, но можно и нужно построить процесс обучения иностранному языку таким образом, чтобы системы двух языков находились в сравнении, что приведет к активизации всех накопленных знаний, а также к самостоятельному исправлению ошибок и рефлексивному анализу деятельности обучающихся.

Литература

1. Английский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / В. П. Кузовлев, Н. М. Лапа, Э. Ш. Перегудова и др. 16-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 271с.
2. Воевода Е. В. Иностранные языки // О роли и месте русского языка в преподавании иностранных языков в МГИМО [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.pandia.ru/text/77/156/20707.php> (дата обращения: 17.05.2014).
3. Дубинина Т. Г. Иностранный язык // Значение и роль родного языка в обучении иностранному [Электронный ресурс]. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-78817.html> (дата обращения: 05.05.2014).
4. Жаркова Т. И. Интерференция как один из барьеров для реализации бизнес – общения // English: сетевой журн., 2013 [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru/articles/213620/> (дата обращения: 05.04.2014).
5. Интерференция как социолингвистическая проблема [Электронный ресурс]. – URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=444531> (дата обращения: 21.05.2014).

6. Кожевникова Е. В., Родионова Н. В. Перевод и метод параллельных текстов // Роль родного языка в обучении иностранному [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.znate.ru/docs/index-118967.html> (дата обращения: 15.07.2014).
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Электронный ресурс] : М., 1969. – 214 с. – URL: http://www.pedlib.ru/Books/4/0285/4_0285-1.shtml (дата обращения: 09.04.2014).
8. Методика работы над практическим курсом английского языка : метод. пособие / В. Д. Аракин, Е. П. Кириллова, М. А. Соколова и др. – М., 1984. – С. 39-52.
9. Полицер Р. Л. Некоторые соображения по поводу использования родного языка при обучении иностранному языку на начальном этапе // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М., 1967. – С. 214-221.
10. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителя [Электронный ресурс] : 3-е издание, исправленное и дополненное. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с. – URL: <http://www.twirpx.com/file/947419/> (дата обращения: 18.08.2014).
11. Розенцвейг В. Ю. Языковые контакты. – СПб. : Наука. – 2001. – 80 с.
12. Щепилова А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. – М. : ВЛАДОС, 2005. – С. 78.
13. ФГОС: основное общее образование [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 15.04.2014).

ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ГАЗЕТНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА

Серёгина С. Е.

Институт пограничной службы Республики Беларусь

Аннотация. В статье рассматриваются основные приемы организации газетно-публицистического текста на материале испанской качественной прессы. Отмечаются лексические, грамматические и стилистические особенности, свойственные испанским СМИ, которые направлены на достижение более яркого прагматического эффекта при подаче материала.

Ключевые слова: газетный текст, коммуникация, цитация, глаголы речемыслительной деятельности, заголовок, согласование времен, стилистическая окраска, прагматический эффект.

Жизнь общества не стоит на месте. Язык, в свою очередь, быстро реагирует на подобные изменения. Он подобен зеркалу, где отражаются преобразования в обществе. Публицистический стиль как никакой иной стиль языка воспринимает эти трансформации. Поскольку понятие публицистического стиля является весьма объемным, то в рамках нашей статьи

мы будем рассматривать, главным образом, один пласт публицистики – газетный стиль.

Определяя текст как динамичное речевое образование, обладающее содержательным единством, подчиненное реализации определенной коммуникативной цели и имеющее соответствующую данной цели структурную организацию [3, с. 231], мы выделяем его особую разновидность – текст средств массовой коммуникации. Целостность, связность, информативность, завершенность и интертекстуальность – вот те качества, которые свойственны тексту газеты.

Между тем газетный текст представляет собой такой вид коммуникации, который отличается национально-культурной спецификой использования языковых средств и который передает сведения национально-культурного характера. При этом экстралингвистические факторы влияют на объем передаваемой информации.

Что касается современного испанского языка, то, как отмечает Н. М. Фирсова, в Испании в последние десятилетия наблюдается мощнейшее развитие средств массовой информации и коммуникации и параллельно – спад художественной литературы; имеет место абсолютизация функции воздействия в ущерб остальным функциям языка. Иными словами, устные СМИ являются основным каналом приобщения к информации [2, с. 107].

Следовательно, язык испанских СМИ претерпевает эволюцию речевых стандартов, т. е. языковая планка постепенно снижается, а разговорные средства коммуникации развиваются ускоренными темпами.

Вместе с тем испанские СМИ имеют ряд лексических и грамматических особенностей. Рассмотрим некоторые из них.

Так, цитация, являясь одним из основных структурно-содержательных компонентов газетного текста, находит в нем широкое применение. Она решает целый ряд задач, а именно: позволяет более точно воспроизвести фактическую информацию, опосредованно выразить свое отношение к ней, одновременно

создавая, как при прямой цитации, особый эффект присутствия, что усиливает воздействие на адресата.

Для испанского газетного текста в большей степени характерно прямое цитирование как следствие стремления сохранить автономность цитируемого текста и отделить его от слов журналиста. Этим же можно объяснить широко распространенный феномен «нарушения» правил согласования времен при косвенной цитации (прежде всего, в информационных жанрах). По аналогии с прямым цитированием, когда косвенная речь сочетается с заковыченными цитатами, где требование дословной передачи чужой речи предполагает воспроизведение временных форм первичного текста, при косвенной цитации правила согласования времен обычно не соблюдаются, или, точнее, используется транспозиция временных форм, т. е. применяется настоящее косвенной речи, будущее косвенной речи, плюсквамперфектный перфект и т. д. (в терминах Н. М. Фирсовой). Цель данного приема – актуализировать информацию и усилить звучание «чужого» голоса: *Consideró que con el desarrollo de un escudo antimisiles por parte de EE UU, que criticó con la misma dureza, el equilibrio se rompe* (El País) / *La expresidenta de Letonia Vike Freiberga me decía que su país ha sufrido reajustes más drásticos que los de Grecia sin protestas sociales porque aún recuerdan sus tiempos de miseria como república soviética...* (El País).

С другой стороны, газетное сообщение содержит указание на информационный источник для придания ему достоверности и снятия с говорящего ответственности за его содержание. Следовательно, основным семантическим классом глаголов, представленным в СМИ, являются глаголы речемыслительной деятельности; в испанской прессе они выделяются запятыми или, реже, тире: *Alemania fundamenta la exigencia “en el decepcionante resultado de las reformas estructurales realizadas [por Atenas]”, según avanzó una fuente comunitaria a EL PAÍS* (El País). / *Ambos, advierte Federico Steinberg, investigador*

del Real Instituto Elcano, "afroitan un problema de crecimiento a largo plazo común", aunque con rasgos diferentes (El País).

С этой же тенденцией связано распространение приема «свободно-прямой речи» (*discurso directo libre*), по определению Е. Д. Терентьевой [1, с. 170]. Данное явление, прежде всего, имеет место в заголовках, когда опускается глагол речи и цитата вводится с помощью двоеточия после имени автора высказывания: *Felipe González: "Alfredo, creo en tí, mi compromiso es contigo"* (El País). При этом газетный текст не перегружается громоздкими синтаксическими конструкциями, а внимание концентрируется на сути сообщаемой информации, а не на истории ее получения. Вместе с тем эти приемы позволяют сохранить дистанцию между цитируемым текстом и текстом-источником.

Для текста испанской газеты нам представляется показательным употребление глагола, вводящего цитату, в конце предложения (преимущественно это глаголы речемыслительной деятельности). Кроме указания на сам факт речевого события, они, в своем большинстве, содержат дополнительные компоненты значения: *"Éramos un Gobierno no democrático, sino surgido de la legalidad franquista, pero que íbamos tras la democracia"*, dice *Martín Villa*. (El País) / *"En Múnich corría el rumor de que todo era por una huelga de pilotos de Spanair. Nadie nos dijo que dejaba de operar"*, explicaba (El País).

Следует отметить, что важным элементом композиционной структуры газетного текста является заголовок, который призван привлечь внимание читателя к излагаемому материалу и который несет основную прагматическую нагрузку. Для испанской прессы характерны заголовки двух видов: глагольные и номинативные.

В первую группу входят заголовки с глаголом, как правило, в третьем лице единственного или множественного числа при утвердительной форме высказывания, а также в форме вопросительного или восклицательного предложения, что дает возможность передать дополнительную прагматическую

модальность: *Alemania exige que la UE pase a controlar el presupuesto de Grecia* (El País) / *Por qué estalló la Guerra Civil* (La Vanguardia). В заголовках такого типа существует тенденция ставить в начало глагол – элемент, представляющий наибольший интерес для читателя. Благодаря такому расположению заголовков приобретает больший динамизм и выразительность. Как правило, в начало ставятся глаголы в третьем лице множественном числе в безличных предложениях. Как известно, эта глагольная форма может приобретать безличное значение, когда указывает на неизвестный субъект или на субъект, не нуждающийся в указании, из-за того, что известен автору и читателю, либо когда субъект, выраженный глаголом, относится к лицу или группе лиц, которые обычно выполняют данное действие. Этот субъект может появиться в тексте самой статьи, в предзаголовке или в постзаголовке, если таковые имеются: *Proponen un trasvase desde el Duero al Ebro para abastecer los regadíos del Alto Jalón* (El País). В большинстве случаев глаголы в заголовках используются в настоящем времени, изъявительном наклонении (Presente de Indicativo), так как при этом выполняется одна из главных целей журналиста – актуализация события.

В заголовках нередко могут появляться глаголы в неличной форме: инфинитиве, герундии или причастии. Как известно, грамматическими формами времени, наклонения и лица они не обладают, однако в них выражена аспектуальность действия: инфинитив представляет действие в потенции реализации (*Vivir con o sin Red* (ABC) / *Ser libro en Israel* (El País)), герундий – действие в процессе развития (*Viviendo en el pasado* (El País) / *Mirando al Norte* (El País)), причастие – окончание действия, его результат (*Indignados con los periodistas* (El País) / *Recolocados más de 8.000 viajeros mientras la plantilla afronta un futuro incierto* (El Mundo)). Эти признаки придают разную стилистическую окраску газетному высказыванию.

По сравнению с динамичным изложением событий глагольных заголовков, номинативные заголовки выражают статичную перспективу

наиболее присущими газетному тексту способами, т. е. кратко и лаконично: *Julio del 36: demasiado cerca* (El País) / *La guerra en Libia, tres meses después* (El País).

Кроме того, к особенностям испанского газетного текста можно отнести следующие моменты:

*обратный порядок слов в утвердительном предложении (т. е. инверсия): *No creo yo que ningún partido democrático se atreviera a enmendarle la plana a toda la ciudadanía* (ABC) / *Como habrán notado los africanistas...*(El País);

*отсутствие согласования времен: *Anunció que aceptará la deuda...* (El País) / *...cómo muchos de quienes provocaron la quiebra moral del capitalismo y nos han llevado hasta el abismo (que pagaremos los de siempre) siguen en sus puestos...* (El País);

*употребление неопределенно-личных предложений: *Exigen reformas democráticas* (La Vanguardia) / *Piden que la política sea un servicio y no un oficio* (ABC);

*употребление существительных без артикля: *Transparencia, participación, defensa del interés general...* (El País);

*избыточное употребление возвратных глаголов для того, чтобы лишний раз подчеркнуть позицию автора: *me llamó la atención / me dije / me pregunté*;

*более частое употребление различных оборотов, отглагольных существительных, конструкций с инфинитивом и т. д., чем глаголов в грамматическом времени, что делает предложение громоздким: *En este escenario pesimista la única y lamentable perspectiva a largo plazo para recuperar la economía española, además de aumentar la confianza de inversores acabando con la corrupción, sería una devaluación interior aún más brutal, reducciones de salarios, costes y prestaciones sociales, reformar el mercado laboral y en resumen, apretarse el cinturón mucho más* (El Mundo) / *En España, además de provocar una nefasta "fuga de cerebros" entre los jóvenes buscando trabajo en otros países, disminuir innovación y competitividad y producir otra generación perdida, más*

desempleo iría acompañado de crecientes protestas, crispación social, y posible violencia que pueden agravar la crisis (El País);

*употребление конструкций типа «глагол + инфинитив» (а не придаточного предложения): *exige prescindir / permite vislumbrar / exigen eliminar*, что исходит из принципа лаконичности подачи информации;

*употребление в одном предложении *Potencial Simple* и *Futuro Simple*, что указывает на разную степень уверенности автора относительно того или иного события: *Eso sería bueno, sin duda, pero desgraciadamente el deseable perfeccionamiento de la democracia a nivel nacional no resolverá la crisis* (El País);

*употребление в одном предложении синонимов глаголов оценки: *Transcurrido el plazo, los miembros de la tribu o de la comunidad de la «tontine» evalúan la gestión y además valoran si... (ABC) / ...ellas juzgan superiores y, en la práctica, los Gobiernos que estiman aptos para conducir la política apropiada* (El País);

*употребление возвратной формы глагола, что несвойственно для него: *Podrá decirse* (ABC);

*употребление инфинитива после конструкции *ser posible*, а не более привычного субхунтива: *era posible imaginar / era posible imponer*.

Подводя итог, следует отметить, что испанская качественная пресса имеет ряд лексических, грамматических, стилистических приемов, направленных на достижение более яркого прагматического эффекта при подаче информации. Они способствуют привлечению внимания читателей к подаваемой в прессе информации и созданию более ярких образов.

Литература

1. Терентьева Е. Д. Чужая речь как элемент структуры текста испанской газеты : дис. ... канд. филол. наук. – М. : МГУ, 2004. – 198 с.
2. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки : учебное пособие. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2007. – 352 с.
3. Акмаjian A., Demers R. A., Harnish R. M. *Linguística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. – Madrid, 1987. – 394 p.

ЛИНГВИСТИКА СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

Шестак Л. А.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Аннотация. Статья посвящена тенденции отраслей современного социогуманитарного знания к интеграции. Рассматриваются новые направления интеграции лингвистики с менеджментом (лингвоменеджмент), юриспруденцией (юрислингвистика), маркетингом (лингвомаркетинг), тайм-менеджмент и интеллектуальные практики), дидактикой (лингводидактика).

Ключевые слова: лингвоменеджмент, юрислингвистика, лингвомаркетинг, тайм-менеджмент и интеллектуальные практики, лингводидактика.

Историческая дифференциация некогда синкретичного знания человечества о мире к концу XX века сменилась вектором интеграции: в фундаментальной науке появились отрасли науки на стыке дисциплинарного шва: физическая химия, социопсихоллингвистика, бионика и проч.; в программы вузовского образования для гуманитариев был введен курс «Концепции современного естествознания».

Лингвистика как наука о способах кодирования знания о мире используется во все большем количестве прикладных дисциплин: это юрислингвистика, лингвистический менеджмент, лингвомаркетинг, лингводидактика, лексикография, корпусная лингвистика и т. п.

Юрислингвистика устанавливает соответствие продуктов речевой деятельности человека существующему законодательству, т. е. обслуживает взаимодействие человека и государства, а также межгосударственное взаимодействие, занимается соответствием/несоответствием лингвистического оформления публичных ситуаций, действий, документов, и пр. существующему законодательству [1, с. 10-13].

Проблемы, решаемые юрислингвистикой, касаются семантики естественного языка (Какая разница между лексемами *скрытый* и *закамуфлированный*?), его лексических средств (Есть ли в призыве «*Бери топор, встречай гостей с гор!*» указание на группу лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе?), его грамматики (Понимается ли выражение «*этот товар*» в предложении «*Указание таких сведений не требуется в случае, если участник размещения заказа предлагает для поставки товар, указание на товарный знак которого содержится в документации об открытом аукционе, или для использования этого товара при выполнении работ, оказании услуг*» как ‘товар, предлагаемый участником размещения заказа’?), а также прагматики языка, целеполагания адресанта речи (Выражают ли фразы «*Купил права? Купи машину!*» отрицательную оценку деятельности сотрудников органов власти, уполномоченных оформлять и выдавать права на управление транспортными средствами?).

Лингвомаркетология изучает языковые способы коннотирования у потенциального консумента нужных производителю ассоциаций с предлагаемым товаром и формирование прагматики желания приобрести товар или услугу, вырабатывает модели языкового оформления торговой оферты с целью привлечения покупателя. Лингвомаркетология давно охватывает не только сферу рекламы, но и сферу перевода названий импортируемого товара, формирования заголовка статьи в Интернете и проч.

Лингвомаркетология включает рекламу как материальных, так и духовных продуктов. В рекламе товаров материальной сферы это, например, выбор внутренней формы колористических прилагательных: *цвет нуги* [WITT International Осень-Зима 2009: 13]; *коньячный* [WITT International Осень-Зима 2009: 28]; *кьянти* [Alba Moda JL GRANDE 2009: 281]; *цвет шампанского* [WITT International Осень-Зима 2009: 32]; *Altrosa* ‘цвет увядшей розы’ [Alba Moda JL GRANDE 2009: 154]; *цвет орхидеи* [WITT International Осень-Зима

2009: 20]; *синий прусский* [La Redoute Осень-Зима 2014: 223], *фисташковый* [Alba Moda HIGHLIGHTS&TRENDS 2014: 53], *шербет* [Alba Moda HIGHLIGHTS&TRENDS 2014: 28] и проч. в рекламе одежды.

В рекламе продуктов духовной сферы это, например, лингвистическое представление книги или фильма, в том числе перевод этого названия [2, с. 10-15]: *Baby's Day out* → *Младенец на прогулке, или Ползком от гангстеров*; *The Barbarian* → *Мой нежный варвар*; *Meteor* → *Астероид: Последние часы планеты*; *Anna's Storm* → *Адский дождь*; *Tale of the Mummy* → *Мумия: Принц Египта*; *The Sun Dog* → *Несущий смерть*. В электронной прессе это заголовок манипулятивного характера, интригующий читателя: «ФСБ запретило сайт *odnoklassniki.ru*. Эта новость – новость лишь для тех, кто не работает в спецслужбах. А для тех, чья профессиональная деятельность как-то связана с ФСБ, ФСО и прочими подобными органами, выпущена внутренняя директива о запрете размещения своих данных на сайте *odnoklassniki.ru*.

*Бывшие (которые бывшими не бывают) разведчики однозначно назвали сайт *odnoklassniki.ru* серьезной угрозой безопасности нашей страны. Такая мощная систематизация данных по городам, учебным центрам, предприятиям, войсковым частям с указанием дат службы, личным данным россиян с набором фотографий и т. д. отсутствует даже в ФСБ России. Структура сайта *odnoklassniki.ru* позволяет выявить личные и профессиональные взаимосвязи граждан, сферы их взаимодействия, интересы и круг общения. Такие разделы, как «мои друзья», «друзья друзей», «сообщества», куда иерархически входят учебные заведения, военная служба, профессиональные учреждения и прочее, являются классическим примером сбора разведывательной информации. А то количество – десять миллионов россиян, которое уже включено в этот шпионский справочник, вызывает откровенное опасение.*

Управление ФСБ России запретило всем сотрудникам российских спецслужб размещать на этом сайте какую-либо информацию о себе под страхом увольнения. Подобные случаи жестко отслеживаются и пресекаются. По данным ФСБ, собственником сайта *odnoklassniki.ru* является немецкая разведка, которая выкупила его у российских создателей за баснословную сумму». Содержание статьи «ФСБ запретило выходить на сайт своим сотрудникам, поскольку он представляет собой готовое электронное досье» не соответствует заголовку.

Лингвистические аспекты социального менеджмента охватывают стратегии и тактики делового общения, вырабатывают модели вербализованной сферы производственного управления и охватывают как сферу языковой нормы (правильной формулировки производственного задания, предложений на бизнес-переговорах и пр.), так и сферу языкового оформления делопроизводства.

Так, основная трудность в устной речи при бизнес-коммуникации – это русское ударение, его подвижный нефиксированный характер. Конечно, абсолютное большинство слов русского языка произносится его носителями безошибочно (*портрЕт*). Но во многих словах делаются ошибки в ударении. Этот список (около 100 слов) выделен Министерством образования в орфоэпический минимум для ЕГЭ по русскому языку и вывешен на сайте Министерства. Ошибаются в общеупотребительных словах *красИвее*, *звонИт*, *тЕфтели*, *грЕНкИ*, *пЕтля*, *квартАл*, *мышлЕНИЕ*, *новорождЁнный*, *срЕдства*. Несколько десятилетий отделения от церковной жизни породили множество ошибок в церковных терминах: *блАговест*, *вероисповЕдание*, *тайная вЕчеря*, *духовнИк*, *дОгмат*, *ЕвАнгелие*, *еретИк*, *крестное знАмение*, *Иконопись*, *христианИн*, *патриАрхия*, *трИптих*, *христонродАвец*. Каковы же приемы, позволяющие овладеть довольно сложной орфоэпической нормой русского языка?

Прежде всего, это рифма, помогающая запомнить ударения: *АнАтом* вышел в мятом. Обошел весь каталОг – удивленья скрыть не мог. ГренкИ легки. Вставь кремЕнь, укрась ремень! Ты нам шторы не вози – мы закажем жалюзИ. Срубили ель, сорвали щавЕль. Сели на пень – ели ревЕнь. Не премИнуть камнем кинуть. Вы факсИмиле в тексте сдвинули! Хватит его баловАть – заставь отвечать! В пЕтлю попасть – значит пропасть. Как у нашей Марфы есть в полоску шАрфы! Долго ели тОрты – не налезли шорты! ФетИш не запретишь. И, наконец, комплекс орфоэпических сложностей: ФенОмен звонИт по средАм, принЯв договОр по годАм; он Отдал экспЕртам эскОрта ходАтайство аэропОрта.

Конечно, не все слова поддаются легкой рифмовке. Незарифмованными остаются такие, например, слова, как *асимметрИя*, *гЕнезис*, *жЁлоб*, *заИндеветь*, *закУпорить*, *Искра*, *коклЮш*, *ломОть*, *лососЁвый*, *опошлЕние*, *плЕсневеть*, *танцОвщик*, *узаконЕние*, *фОрзац*, *чИстильщик*, *щепА*.

Что касается сферы языкового оформления делопроизводства, то основная трудность заключается в том, что бизнес-сообщество часто не знает дефиниций [4, с. 435-466], например, *документ* – это ‘информация на материальном носителе, имеющая юридическую силу’, *контракт* – ‘договор об установлении, изменении или прекращении правоотношений’; *номенклатура* как ‘перечень наименований’ отличается от *описи* как ‘юридически оформленного перечня документов’; ‘воспроизведение техническими средствами точного изображения подписи (текста), сделанного от руки’ называется *факсимиле*, ‘подпись, подтверждающая факт ознакомления должностного лица с документом’ – *визой*, а ‘пометка, указывающая на особый характер или особый способ пересылки деловой корреспонденции’ – *грифом*.

Интеграцией лингвистики, управления и психологии является спецкурс «Тайм-менеджмент и интеллектуальные практики». Этот курс включает приемы оптимизации интеллектуальной деятельности («золотое правило жизни», правило «одной трети», принцип «танковой атаки»; «как съесть

слона»; «аккумулятор вдохновения», «первичное плетение», правило «эскалатора»; правило «дерево растет от ствола», принципы «абзац на завтра», «режим пианиста», «все сразу», «вопрос важнее ответа» и др.) [3, с. 15-44; 5, с. 28-112]. «Золотое правило жизни» звучит: «Начинай!». «Правило 1/3» гласит, что выполнение производственного задания на практике занимает на 30% времени больше, чем предполагалось первоначально. Принцип «танковой атаки» используется при изучении объемных и сложных научных трудов: непонятный абзац пропускается подобно тому, как при танковой атаке наступающие войска оставляют в своем тылу островки сопротивления. Стратегия «как съесть слона» применяется при выполнении длительного объемного задания, например: для предстоящей стажировки во Франции в течение года выучить французский язык. В этом случае необходимый объем разговорной речи (3-3,5 тысячи слов и правила построения из них фраз) делится на время выполнения (365 дней). «Аккумулятором вдохновения» является знание. Прежде чем предложить что-то свое, нужно ознакомиться со сделанным в данной области. Правило «первичного плетения» состоит в том, что первоначальный черновой текст проекта (от латинского *textus* ‘плетение’) править легче, чем сочинять его с нуля. Поэтому черновой вариант проекта лучше чистого листа бумаги. Правило «эскалатора» предполагает последовательность выполнения производственного задания, его алгоритм. Правило «дерево растет от ствола» относится к креативной деятельности по созданию проектов, бизнес-планов, статей. Вместо того чтобы писать пространные введения, необходимо сформулировать главное, создать «ствол дерева», от которого будут затем «ответвляться» различные аспекты. Принцип «абзац на завтра» заключается в том, чтобы создать формулировку, которую на следующий день можно разворачивать, не тратя времени на интеллектуальную «раскачку». «Режим пианиста» относится к интеллектуальной деятельности, требующей постоянной тренировки, например, к изучению языков. Как утверждают полиглоты, ежедневные занятия

языком от получаса до часа в день позволяют поддерживать хорошую языковую форму. Правило *«все сразу»* относится к научной работе: изучение теории, сбор материала и его классификация производятся одновременно. *«Вопрос важнее ответа»*, поскольку включает в себе либо критику не увиденных автором уязвимых мест проекта, либо представляет собой видение нового ракурса, который можно разработать в будущем. Эти и другие правила работы с информацией значительно экономят время выполнения производственного задания.

Лингводидактика изучает языковое представление фрагментов филологического знания. Приведем пример дидактической модели *«Сквозные мотивы и образы русской литературы»* при подготовке к вступительному экзамену по литературе. Примером схемы подготовки к вступительному сочинению по литературе или ответа на микросочинения в рамках ЕГЭ по теме *«Образы и мотивы русской поэзии»* является следующая модель:

А) Инвариантные мотивы, присутствующие в творчестве любого поэта: темы родины, исторической памяти (прошлого родной земли), природы, любви и дружбы, предназначения поэта и поэзии.

Отечественная поэзия аранжируется в соответствии с реализацией данной тематики в виде хронологической стрелы (А. Пушкин, М. Лермонтов, Н. Некрасов, Ф. Тютчев, А. Фет, К. Бальмонт, А. Белый, А. Блок, Н. Гумилев, А. Ахматова, С. Есенин, В. Маяковский, В. Хлебников, О. Мандельштам, М. Цветаева) и содержательных компонентов общее/разное, традиции/новаторство: тема патриотизма присутствует и у А. Пушкина, и у М. Лермонтова, но А. Пушкин – державник, М. Лермонтов же любит природу и народ, но не любит власть.

В) Вариантные мотивы, связанные с внешними обстоятельствами (*«Времена не выбирают, в них живут и умирают»*): 20-е гг. XIX в. – подъем декабристского движения, 30-е гг. XIX в. – период политической реакции после разгрома декабрьского восстания 1825 г., 10-20-е гг. XX в. – период революции

и гражданской войны, 30-50-е гг. XX в. – период политических репрессий и т. д. Отсюда мотивы потерянного поколения у М. Лермонтова (*«Печально я гляжу на наше поколенье...»*), мотивы века-волкодава у О. Мандельштама (*«Мне на плечи бросается век-волкодав...»*) и А. Ахматовой (*«Это время, когда улыбался только мертвый, спокойствию рад, и ненужным придатком болтался возле тюрем своих Ленинград»*).

С) Вариантные мотивы, связанные с принадлежностью к эстетическому направлению: образ солнца как реализация мотива разума и прогресса в поэзии А. Пушкина (*«Да здравствует солнце, да скроется тьма!»*), К. Бальмонта (*«Будем как солнце, оно – молодое. В этом завет красоты!»*), А. Белого (*«Солнцем сердце зажжено. Солнце – к вечному стремительность. Солнце – вечное окно в золотую ослепительность»*); образ луны как символа таинственности, потустороннего, ущербного (*«И серебряный месяц ярко над Серебряным веком стыл»*, А. Ахматова); образ смены цивилизаций (*«Где вы, грядущие гунны, что тучей нависли над миром?»*, *«Столетия-фонарики, о, сколько вас во тьме на прочной нити времени, натянутой в уме!»*, В. Брюсов).

Д) Наконец, варианты мотивы, связанные с психотипом художника: экстравертностью (А. Пушкин, Н. Некрасов, С. Есенин, В. Маяковский, О. Мандельштам, М. Цветаева) или интравертностью (М. Лермонтов, Ф. Сологуб, А. Ахматова).

Творчество конкретного поэта характеризуется в этом случае набором инвариантных и вариантных мотивов: М. Лермонтов – поэт эпохи политического безвременья 30-х гг. XIX в., романтик, интроверт, отсюда мотивы потерянного поколения (*«И скучно, и грустно, и некому руку подать...»*), борьбы как способа существования (*«Мне нужно действовать, я целый мир бессмертным сделать бы желал, как тень великого героя, и понять я не могу, что значит отдыхать»*), погруженного в собственный мир (*«Душа моя, я помню, с детских лет чудесного искала»*); В. Маяковский как поэт революции (*«Кто там шагает правой?левой!левой!левой!»*; *«Тише,*

ораторы! Ваше слово, товарищ маузер!»), футурист («А вы ноктюрн сыграть могли бы на флейте водосточных труб?»; «Значит, кто-то называет эти плевочки жемчужиной?»; «Вот вы, женщина, на вас белила густо, вы смотрите устрицей из раковины вещей»), экстраверт («Холод большой. Зима здорова. Но блузы прилипли к потненьким. Под блузой коммунисты. Грузят дрова. На трудовом субботнике. Мы не уйдем, хотя уйти имеем все права. В наши вагоны, на нашем пути, наши грузим дрова»).

При составлении подобной матрицы русской поэзии XIX-XX вв. акцентируется как продолжение традиции («Разговор книгопродавца с поэтом» А. С. Пушкина – «Журналист, читатель и писатель» М. Ю. Лермонтова – «Поэт и гражданин» Н. А. Некрасова; стихотворение «Кинжал» у А. Пушкина – стихотворение «Поэт», начинающееся с образа кинжала, у М. Лермонтова – стихотворение «Кинжал» у В. Брюсова), так и новаторство (расширение Н. Некрасовым зоны гражданской ответственности с одаренных талантом «избранников богов» на каждого гражданина своей Родины, патриотизм А. Пушкина-державника и «странная любовь» к России М. Лермонтова).

Таким же образом (место, время, художественное направление, обстоятельства жизни, сформировавшие психотип художника) описываются типы «лишнего человека» в русской литературе (Онегин у А. Пушкина в романе «Евгений Онегин» – Печорин у М. Лермонтова в романе «Герой нашего времени» – Рудин в одноименном романе И. Тургенева); типы «маленького человека» в русской литературе (Евгений в «Медном всаднике» А. Пушкина, Максим Максимыч в «Герое нашего времени» М. Лермонтова, Акакий Акакиевич в повести Н. Гоголя «Шинель», Соня Мармеладова в романе Ф. Достоевского «Преступление и наказание», Василий Кузовкин в пьесе «Нахлебник» И. Тургенева, чиновник Червяков в рассказе А. Чехова «Смерть чиновника», главный герой романа Владимира Маканина «Андеграунд, или Герой нашего времени»); образы декабристов (Чацкий в комедии А. Грибоедова «Горе от ума», десятая глава «Евгения Онегина» А. Пушкина,

Пьер Безухов и Николенька Болконский в романе Л. Толстого «Война и мир», строки Евгения Евтушенко *«Тот же снег пластом слепящим, и пурги все той же свист. В каждом русском настоящем где-то спрятан декабрист»* из поэмы «Братская ГЭС»); типы новых людей XIX в. (разночинцы Евгений Базаров в романе «Отцы и дети» у И. Тургенева, Гриша Добросклонов в поэме Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо», Дмитрий Лопухов, Александр Кирсанов и Верочка Розальская в романе Н. Чернышевского «Что делать?») и века XX (революционеры Павел Власов и его мать Ниловна в романе А. Горького «Мать», Илья Петрович Артамонов в романе А. Горького «Дело Артамоновых», Павка Кочагин в романе Николая Островского «Как закалялась сталь», строки Б. Ш. Окуджавы *«Я все равно паду на той, на той единственной гражданской, и комиссары в пыльных шлемах склонятся молча надо мной...»* и др.) в русской литературе.

Литература

1. Баранов А. Н. Введение в прикладную лингвистику : учеб. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2001. – 360 с.
2. Бочарникова Н. В. Перевод названий текстов массовой культуры как инструмент лингвистического маркетинга : автореф. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2014. – 23 с.
4. Князев С. В., Пожарицкая С. К. Современный русский литературный язык: Фонетика, орфоэпия, графика и орфография : учеб. пособие. – М. : Академический Проект ; Гаудеамус, 2011. – 430 с.
3. Потапов С. В. Как управлять временем. – М. : Эксмо, 2007. – 160 с.
4. Русский язык и культура речи : учеб. / под ред. В. Д. Черняк. – М. : Высшая школа, 2003. – 509 с.
5. Харченко В. К. Как заниматься наукой. – Белгород : ОАО «Белгородская областная типография», 2006. – 223 с.

**РАЗДЕЛ 5 КЛЮЧЕВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ
ЭКОНОМИКО-ПРАВОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**ВНУТРИГОСУДАРСТВЕННОЕ
И МЕЖДУНАРОДНО-ПРАВОВОЕ УРЕГУЛИРОВАНИЕ
ПРОБЛЕМЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ГЛОБАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

*Васильева Ю. Р., Шафигулина С. Р.
Астраханский государственный университет*

Аннотация. В статье рассматривается процесс становления понятия глобальной безопасности, а также указаны критерии определения глобальных проблем. Авторами проведен сравнительный анализ национальной политики ряда государств по обеспечению глобальной безопасности, а также указаны международные механизмы, действующие в этом направлении.

Ключевые слова: глобальная безопасность, глобальная проблема, национальная безопасность.

Вопросы обеспечения безопасности остаются актуальными и значимыми в современном мире. Всеобъемлющим понятием является глобальная безопасность, затрагивающая в равной степени каждого человека, поскольку связанные с ней проблемы составляют угрозу всему человечеству.

В содержательном смысле глобальная безопасность рассматривается в нескольких аспектах. Во-первых, глобальная безопасность характеризует состояние всеобщей защищенности от угроз, способных создать кризисную ситуацию в масштабах планеты, которая может повлечь за собой не только дестабилизацию обстановки в мире, но и вероятность исчезновения всего многомиллиардного населения планеты. В этом же плане глобальная безопасность может рассматриваться как состояние полного отсутствия таких угроз, но это маловероятная ситуация. Во-вторых, глобальная безопасность подразумевает широко разветвленную систему действующих на правовой основе механизмов, направленных на своевременное выявление и

нейтрализацию угроз, способных создать кризис планетарного масштаба, а также на возможное предотвращение появления таких угроз. В этом аспекте глобальная безопасность включает в себя совокупность направлений деятельности субъектов международного права по предотвращению отдельных угроз. Эти направления характеризуются в зависимости от объектов, то есть конкретных проблем, на борьбу с которыми они нацелены. При этом если ранее понятие мировой или всеобщей безопасности было сосредоточено на угрозах вооруженных конфликтов, то на сегодняшний день глобальная безопасность охватывает все существующие глобальные проблемы, включая проблемы экологии, терроризма, проблемы, связанные с использованием информационных инфраструктур, угрозы в киберпространстве и др.

Впервые понятие «глобальные проблемы» появилось в 60-е годы XX века. Именно тогда впервые взгляды широкой общественности обратились к целому ряду долгое время игнорировавшихся проблем. С целью привлечения внимания мирового сообщества в начале 70-х годов группа ученых со всего мира объединилась в организацию, получившую название Римский клуб. В рамках этого Клуба проводились важные исследования сложившихся проблем мирового масштаба, прогнозирование их развития и разработка вариантов их разрешения. В 1976 году на рассмотрение Клуба был представлен доклад Яна Тинбергена «Пересмотр международного порядка», содержащий рекомендации относительно принципов организации политики и межгосударственной деятельности, способных обеспечить условия для более устойчивого мирового развития. В дальнейших докладах, представлявшихся на рассмотрение Клуба, анализировались вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности и развития цивилизации с учетом неравномерности развития отдельных регионов, необходимости обеспечения социальной справедливости, необходимости конверсии военной экономики, а также проблемы, связанные с появлением таких опасных явлений, как терроризм,

киберпреступления и в немалой степени способствующий усугублению существующих проблем национальный эгоизм.

Следует отметить, что на этом этапе возникновения интереса к глобальным проблемам безопасность рассматривалась, прежде всего, в военно-политическом аспекте, в комплексе с отношениями, существовавшими между различными странами. На тот момент не выделяли других субъектов, влияющих на международную безопасность.

Только в 1982 г. в докладе комиссии У. Пальме было введено понятие «всеобщая безопасность». При этом основная роль по ее обеспечению отводилась уже не отдельным государствам, а международным организациям.

В рамках глобалистической науки выявлены критерии определения глобальных проблем. Так, глобальная проблема должна соответствовать следующим требованиям:

- в той или иной мере затрагивать жизненные интересы всего человечества, всех государств и народов, каждого отдельного жителя планеты;
- выступать в качестве объективного фактора развития современной цивилизации, т. е., несмотря на специфические проявления в рамках отдельных стран и регионов, проблема должна иметь в конечном счете всемирный характер;
- угрожать не только позитивному развитию человечества, но и гибелью цивилизации, если не будут найдены конструктивные пути преодоления;
- требовать для своего разрешения коллективных усилий всех государств и народов, всего мирового сообщества.

Следует отметить, что глобальные проблемы характеризуются не только комплексностью и взаимозависимостью, а также динамизмом, способным проявляться в позитивном и негативном качествах. В частности, проблема ухудшения экологии с течением времени только усугубляется, поскольку общество не может отказаться от использования природных ресурсов, обеспечивающих экономическое развитие. В то же время проблема ядерного

разоружения может быть разрешена, как только общество достигнет в своем моральном развитии более высокого уровня и придет к пониманию необходимости отказа ради всеобщего блага не только от использования, но и от разработок настолько опасного оружия.

Динамика общественного развития такова, что когда мировым сообществом было признано глобальное значение существующих проблем, многие из них приобрели гипертрофированные формы и требовали немедленного принятия мер по их урегулированию. Первоначальное игнорирование проблем столь широкого масштаба было впоследствии компенсировано повышенным вниманием к ним, выраженным как в форме многочисленных международных конференций, направленных на обсуждение сложившейся ситуации и поиск способов выхода из нее, так и в форме проведения внутригосударственных мероприятий и принятия внутренних мер.

Практика современных государств дает тому подтверждение. В США закон «О национальной безопасности» был принят в 1947 году [6, с. 1], в мае 2010 г. администрация Барака Обамы утвердила новую Стратегию национальной безопасности США – документ, дополняющий вышеназванный закон. В основе документа лежит прагматичное понимание сущности стратегии США в мире [3, с. 27]. Некоторые аспекты новой Стратегии кардинально отличаются от ранее утвержденных редакций СНБ. В новой редакции указан обширный перечень угроз национальной безопасности США, в который наряду с распространением ОМУ и ядерного вооружения, терроризмом, увеличением киберпреступлений и экономическим кризисом входят иммиграция и энергетическая составляющая. Также новыми пунктами СНБ стали проблемы изменения климата и зависимости США от природного топлива как фундаментальные проблемы национальной безопасности.

Впервые в Стратегии на правах одной из центральных угроз США поставлен «домашний» терроризм, т. е. вопрос внутренней безопасности и ее обеспечения властями и специальными службами.

19 октября 2010 года в Великобритании была обнародована обновленная Стратегия национальной обороны и безопасности, при том, что документ не пересматривался с 1988 года. Правительство Великобритании впервые приняло комплексное решение в отношении безопасности, которое было сведено к принятию следующих мер [5, с. 33]:

- направить ресурсы на работу по первоочередным рискам: разработка новой гибкой госпрограммы кибербезопасности и обеспечение ресурсами мероприятий по борьбе с терроризмом;
- направить больше ресурсов на предотвращение и борьбу с угрозами в очагах их возникновения;
- оставить на вооружении ядерную ракетную систему сдерживания;
- поддерживать оборонный потенциал во всем диапазоне на уровне, позволяющем развертывать группировки войск за рубежом и защищать свои национальные интересы;
- укрепить исключительные отношения с США в области безопасности и обороны, упрочить партнерство с Францией и наращивать двусторонние отношения в области обороны и безопасности с рядом партнеров, поскольку сильные союзнические и партнерские отношения являются краеугольной составляющей британской Стратегии национальной безопасности и обороны;
- оказывать поддержку многосторонним организациям, являющимся ключевыми для ее национальной безопасности и повышения их эффективности.

В июне 2008 г. была представлена Белая книга по обороне и национальной безопасности Франции, которая заменила действовавший ранее документ 1994 г. В ней определены следующие угрозы безопасности Франции, являющиеся частным проявлением глобальных проблем [4]: терроризм; распространение оружия массового поражения; атаки на космические и информационные системы; финансово-политические кризисы; конкуренция за

доступ к водным, энергетическим ресурсам, источникам сырья; ухудшение качества окружающей среды, пандемии, неконтролируемая миграция.

Среди приоритетов национальной безопасности Франции выделяются [3, с. 30]:

- утверждение независимого статуса за счет обладания ядерным потенциалом и значительной военной мощью;
- участие в формировании политики НАТО;
- дальнейшее укрепление Евросоюза через валютный союз и франко-германское взаимодействие.

Стратегия национальной безопасности Германии опирается на тесное взаимодействие с партнерами, использование комплексного подхода к обеспечению всех аспектов безопасности (внутренних и внешних, политических, экономических, экологических, социальных и др.), а также на прогнозирование кризисов и заблаговременное предотвращение их опасных последствий. При этом руководство Германии, в отличие от руководства Китая, полагает, что ни одно государство, независимо от уровня его развития, в современных условиях не может собственными силами обеспечить для себя мир, безопасность и благополучие. Поэтому основной упор в Стратегии национальной безопасности делается на стирании границ между внутренней и внешней безопасностью [3, с. 31].

При этом Стратегия национальной безопасности Китая, наоборот, делает упор на собственные силы, не ставит задачи обеспечения национальной безопасности в зависимости от партнерских и союзнических отношений с другими державами и какими-либо международными организациями.

Но, несмотря на заинтересованность каждого государства в приоритетном обеспечении национальной безопасности, нельзя отрицать, что все угрозы национальной безопасности каждого отдельного государства являются лишь составной частью многоплановой угрозы глобального масштаба. Как выразился Д. А. Медведев в своем выступлении на международной конференции

«Современное государство и глобальная безопасность», проходившей 14 сентября 2009 года в Ярославле: «Ответственность государств перед гражданами и друг перед другом, их эффективность в обеспечении общественной и глобальной безопасности – вот, что нам необходимо» [1]. В своем отчете об итогах 2010 года он также подчеркнул: «Безопасность нами понимается не только как внутренняя ситуация, хотя это, безусловно, очень важно, но и как глобальная безопасность» [2].

Также в Итоговом документе, принятом по результатам Конференции «Будущее, которого мы хотим», прошедшей 20-22 июня 2012 года в Рио-де-Жанейро, отражается готовность всего международного сообщества «противостоять вызовам современности».

В настоящее время глобальная безопасность на международном уровне обеспечивается за счет сотрудничества государств в рамках международных организаций. В рамках ООН и ее специализированных учреждений реализуется универсальный механизм обеспечения глобальной безопасности, а в рамках таких организаций, как НАТО, ШОС, СНГ, реализуются региональные механизмы.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что обеспечение глобальной безопасности возможно путем одновременной деятельности членов мирового сообщества на национальном и глобальном уровнях. Такой подход способен обеспечить сочетание всеохватывающего и точечного подходов к разрешению существующих проблем и гарантировать эффективный результат.

Литература

1. Выступление на международной конференции «Современное государство и глобальная безопасность» [Электронный ресурс] : Официальный сайт Президента России, 2009. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/5469> (дата обращения: 14.09.2009).
2. Итоги года с Президентом [Электронный ресурс] : Официальный сайт Президента России, 2010. – URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/9888> (дата обращения: 24.12.2010).
3. Смирнов А. И. Глобальная безопасность: инновационные методы анализа конфликтов. – М. : Знание, 2011. – 272 с.
4. Щербаков В. Париж меняет курс военного строительства [Электронный ресурс] : Независимое военное обозрение, 2008. – URL: http://nvo.ng.ru/concepts/2008-08-01/12_paris.html (дата обращения: 01.08.2008).

5. The National security strategy of the UK [Электронный ресурс] : Официальный сайт Правительства Великобритании, 2010. – URL: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/61936/national-security-strategy.pdf (дата обращения: 05.10.2010).
6. The US national security Act of 1947 [Электронный ресурс] : Комитет Сената США по разведке, 2007. – URL: <http://www.intelligence.senate.gov/nsaact1947.pdf> (дата обращения: 03.08.2007).

ОСОБЕННОСТИ ИНСТИТУТА ОМБУДСМАНА В ГВАТЕМАЛЕ И БОЛИВИИ

Гаврилова О. А.

Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина

Аннотация. Предметом исследования является законодательство, регулирующее статус и деятельность омбудсманов в Испании и странах Латинской Америки. Для исследования выбраны страны Гватемала и Боливия по достаточно серьезным определяющим критериям, которые подчеркнуты в настоящей статье, а также сделаны оригинальные выводы по совершенствованию законодательства в данной сфере в связи с тем, что страны Латинской Америки не обладают богатыми традициями защиты прав человека.

Ключевые слова: омбудсман, права человека, конституционный строй, конституционная законность, Латинская Америка, Комиссия по правам человека.

Именно Гватемала стала первой страной в Латинской Америке, которая закрепила институт Омбудсмана. Принятие конституций в данной стране сменялось одно за другим. До 1823 года в Гватемале продолжала действовать Политическая конституция испанской монархии 1812 года, отмененная с принятием Декларации независимости, согласно которой специально созванная Национальная учредительная ассамблея одобрила Конституционные основы, провозглашавшие цели осуществляемого на конституционном уровне регулирования и республиканскую форму правления, и объявление католицизма государственной религией. Первую собственную Конституцию Гватемала приняла в 1825 году (в дополнение к федеративной). А вот

последняя, седьмая, конституция появилась в 1985 году (множество сменявших друг друга конституций объясняется военными переворотами и низкой правовой культурой населения). Конституция 1985 года была принята Учредительным собранием, созванным О. М. Викторесом, и сейчас действует в редакции 1993 года [1, с. 149-151]. Она и закрепила в своем тексте статус и полномочия Поверенного по правам человека. Более того, Конституция закрепила статус Комиссии по правам человека, которая предлагает Конгрессу кандидатуры для избрания Поверенного по правам человека. Подробно их статус закреплен в Законе о Комиссии по правам человека Конгресса Республики и Поверенном по правам человека [2]. И чтобы понять сущность взаимоотношений между Конгрессом и Поверенным, необходимо разобраться со статусом Комиссии, которая явно является посредником между этими институтами.

Согласно ст. 1 данного закона Комиссия по правам человека Конгресса республики – это плюралистический орган, который создан в целях содействия просвещению и соблюдения прав человека в стране, зная специфику, законы, соглашения, договоры, предписания и рекомендации для защиты, гласности, пропаганды и действия гарантированных фундаментальных прав человека, его достоинства, физического и психического здоровья, повышения качества жизни, а также в целях достижения общественного порядка и мирного сосуществования в Гватемале. Комиссия состоит из депутатов, по одному от каждой политической партии, представленной в Конгрессе на соответствующий период. К полномочиям Комиссии по правам человека относятся: предложение трех кандидатур для избрания из их числа Поверенного по правам человека в течение 60 дней после создания Комиссии на Пленуме Конгресса; проведение исследований действующего законодательства с целью выступления с законодательной инициативой на Пленуме Конгресса; согласование существующих конституционных принципов, касающихся прав человека, а также международных договоров и

соглашений, принятых и ратифицированных Гватемалой; подготовка ежегодного плана работы, который включает исследования, семинары, научные изыскания в сфере прав человека, в том числе участие в национальных и международных мероприятиях и представление его в Конгресс; выдача заключения о международных договорах и соглашениях в сфере прав человека и представление их Конгрессу Республики и Поверенному; комиссия является посредником между Поверенным и Пленумом Конгресса, направляет отчеты и вопросы Поверенного Конгрессу; разработка рекомендаций органам государственной власти в целях принятия ими мер по защите прав человека, а также запрос отчетов соответствующих органов; поддержка постоянных связей с национальными и международными органами по защите прав человека в целях консультаций и обмена информацией; выдвижение перед Пленумом Конгресса предложения о прекращении полномочий Поверенного по правам человека, когда существуют основания, предусмотренные законодательством; получение и направление Поверенному сообщений и жалоб, исходящих из других стран, которые адресованы должностным лицам или институтам Конгресса Республики, в которых содержатся сведения о нарушении прав человека в Гватемале; проверка сообщений и жалоб, исходящих из других стран, которые адресованы должностным лицам или институтам Конгресса Республики, в которых содержатся сведения о нарушении прав человека в Гватемале. Таким образом, Комиссия по правам человека прodelывает огромную работу в данной сфере, и результаты этой работы во многом являются базой для деятельности гватемальского Поверенного по правам человека.

В соответствии со ст. 274 Политической Конституции Республики Гватемалы [3], ст. 8 Закона Поверенный по правам человека – это Уполномоченный Конгресса Республики для защиты прав человека, провозглашенных в Политической Конституции Республики Гватемалы, Всеобщей декларации прав человека, международных договорах и

соглашениях, подписанных и ратифицированных Гватемалой. Ст. 273 Конституции Гватемалы подчеркивает необходимость соответствия кандидата требованиям, которые предъявляются к судьям (магистратам) Верховного суда Гватемалы. Данная норма отсылает к ст. 207 и 216 Конституции, на основании которых можно сделать вывод, что требования к Поверенному по правам человека таковы: он является гватемальцем по рождению; имеет незапятнанную репутацию; способен к осуществлению гражданских прав; старше сорока лет; имеет стаж адвокатской практики не менее десяти лет. Статья 213 Конституции также обращает внимание, что Поверенный по правам человека пользуется теми же иммунитетом и привилегиями, которыми пользуются депутаты Конгресса. Данные привилегии закреплены в ст. 161 Конституции и касаются общеизвестных вопросов задержания и привлечения к ответственности высокопоставленного должностного лица. Однако имеется важное для Гватемалы (с точки зрения политического режима, существовавшего многие годы) положение о том, что депутаты Конгресса, в том числе и Поверенный, не могут привлекаться к ответственности за выражение своего мнения и за способ ведения государственных дел при исполнении ими своих обязанностей.

Данная работа призвана выявить правовые аспекты проблемы защиты прав человека, в частности – как Поверенному Гватемалы приблизиться в большей степени к реальному гаранту прав людей. Если институт не работает, то необходимо начинать с истоков его работы, в данном случае – с процедуры назначения Поверенного. Омбудсман – орган парламентского контроля, однако если обратиться к истории развития данного института в Швеции (начиная с появления Главного Сенешаля в XVI веке – первой вехой современного института омбудсмана), можно прийти к выводу, что данный институт изначально был органом королевского контроля, а с избавлением страны от абсолютизма в 1809 году и принятием Конституции впервые был введен институт омбудсмана в его современном существовании. Ключевым моментом

было создание такого института, который отвечал бы потребностям страны. Однако для всех ли стран подходит универсальная модель, или можно допустить некоторые особенности? Вместо назначения омбудсмана Гватемалы Конгрессом по представлению кандидатур Комиссией целесообразно было бы предложить иную, «пятиконечную модель» назначения Поверенного по правам человека. Если разобраться, то в той или иной степени содействие защите прав человека осуществляется многими институтами государства: судами, правоохранительными органами (в Гватемале часть из которых относится к исполнительной власти, а Прокуратура и Генеральная Прокуратура относятся к судебной власти), адвокатскими образованиями, законодательной властью и ведущими университетами, которые доктринально, а иногда и с рекомендательными функциями включены в данную деятельность. Более того, ст. 71 Конституции Гватемалы гарантирует свободу выражения мнений преподавателей. Представляется, что Поверенного по правам человека должна избирать Комиссия, состоящая из двух магистратов Верховного Суда, двух депутатов Конгресса Республики, председателя Государственного Совета (консультативного органа при президенте) и Главы МВД Гватемалы (как представители исполнительной власти), Ассамблея коллегии адвокатов, совет Гватемальского университета. Данный порядок похож на процедуру избрания судей Конституционного суда, закрепленную в ст. 269 Конституции Республики Гватемала, согласно которой по одному судье избирается пленумом Верховного суда правосудия, пленумом Конгресса Республики, Президентом Республики на Совете министров, Высшим советом Гватемальского университета Сан-Карлос и Ассамблеей коллегии адвокатов. Основной функцией Конституционного суда Гватемалы является защита конституционного строя страны, а в существующих условиях именно на процедуру избрания судей данного органа необходимо обратить внимание.

Что касается иных изменений законодательства, направленных на всестороннюю эффективную защиту гватемальцев, то представляется, что

необходимо добавить еще одно требование к Поверенному по правам человека. Территория Гватемалы совсем небольшая: всего 108,8 тыс. кв. км, и на ней проживают различные этнические группы, среди которых фигурируют индейские группы, которые свое происхождение ведут от индейцев майя (ст. 66 Конституции Гватемалы). Официальным языком страны является испанский, однако и у этнических групп есть свои языки и диалекты. Таким образом, Поверенный по правам человека должен знать как минимум два языка – испанский и один из этнических языков. Данное требование должно распространяться и на заместителей Поверенного, и на весь его аппарат.

25 января 2009 года большинством голосов жителей страны в ходе референдума была принята новая Конституция Боливии, призванная защитить коренное индейское население: Конституция предоставляет больше прав коренному индейскому населению, больше возможностей в участии в управлении государством, что выражается в широком представлении их в различных органах власти страны. Более того, помимо испанского, государственными объявляются языки всех индейских народностей Боливии: кечуа, аймара, гуарани и еще 33 языка, а государственные служащие обязаны владеть минимум двумя государственными языками (на практике – испанским и одним из языков коренных индейцев, поскольку долгие годы именно испанский являлся единственным официальным языком государства). Согласно конституции 2009 года государство закрепляет за собой контроль над ключевыми секторами экономики, а запасы газа и другие природные ресурсы провозглашаются национальным достоянием. Был отменен статус католицизма как официальной религии, и в самой преамбуле Конституции было предложено почитать на государственном уровне богиню земледелия и плодородия древних индейцев – Пачамаму.

В Политической Конституции Государства 2009 года в главе 2 в общих чертах закреплён и институт боливийского омбудсмана [4, ст. 218-224], а Закон

от 22 декабря 1997 года (не отменен в связи с принятием Конституции в 2009) № 1818 подробно закрепил статус, полномочия и иные важные положения, которые касаются омбудсмана [5]. Согласно указанным законодательным актам принципы, сущность назначения и деятельности, полномочия Защитника Народа являются теми же, что и в большинстве стран, однако имеется ряд особенностей, которые необходимо выявить и подчеркнуть. В первую очередь, для того чтобы быть назначенным Защитником Народа необходимо быть боливийцем по рождению и отслужить в армии, быть включенным в список избирателей (иметь активное избирательное право), обладать всеми качествами, которые необходимы при поступлении на работу на государственную службу, не иметь судимости, не заниматься деятельностью, несовместимой с должностью Защитника Народа, которую устанавливает Закон № 1818. А вот что касается возраста, то согласно ст. 221 Конституции необходимо достижение возраста 30 лет для того, чтобы быть назначенным Защитником Народа, а согласно пункту b ст. 8 Закона необходимо достичь возраста 35 лет. С одной стороны, представляется, что противоречия здесь нет, поскольку Конституция устанавливает лишь общие требования к данному институту, соответственно, в законе не может быть установлен возраст ниже 30 лет. Однако, с другой стороны, возраст – не общая гарантия, а конкретная цифра. При принятии специального закона данное положение о достижении возраста 30 лет «блокируется» и фактически является недействующим в связи с тем, что закон устанавливает возраст 35 лет. О какой конституционной законности можно вести речь, если нельзя соблюдать нормы конституции непосредственно? Представляется, в связи с принятием Конституции 2009 года в закон необходимо было ввести определенные изменения, и положение о возрасте – первое, что нужно изменить. Однако если требуется возраст именно превышающий 35 лет для занятия должности Защитника Народа, то составитель Конституции должен был обратить на это внимание. Что касается процедуры назначения Защитника Народа, то Конституция в ст. 220

подчеркивает: «Защитница или Защитник Народа назначается не менее чем 2/3 депутатами Многонациональной Законодательной Ассамблеи. Назначение требует предварительного публичного обсуждения (собрания) для определения качества профессиональной пригодности и заслуг посредством публичного конкурса из числа лиц, признанных в области защиты прав человека». Иными словами, в данном случае устанавливается открытая процедура, при которой гражданское общество может предлагать или отклонять кандидатов [6]. По мнению первого уполномоченного по правам человека Республики Татарстан Р. Г. Вагизова, ключевой момент процесса избрания кандидата на должность омбудсмана состоит в том, что сам омбудсман является «магистром совести», он должен соответствовать моральным устоям общества, с тем, чтобы повысить доверие к своей работе, и он должен быть в состоянии объединить различные слои гражданского общества. Общественное мнение играет огромную роль в поднятии престижа омбудсмана [7, с. 43]. Боливия идет по демократическому пути, однако во всех ли случаях это целесообразно? По каким же критериям не коллеги, сослуживцы и бывшие начальники могут оценить кандидата, а общество? Критерии оценки заслуг здесь чисто формальные, а где процветает коррупция и страна только начинает идти об руку с конституционной законностью, всякие заслуги, если они подтверждаются лишь формальными бумагами или показателями, далеко не всегда являются достоверными. Более того, как народ, некомпетентный, с низким уровнем правовой культуры и знаний в области прав человека, в том числе и международной практики, может определить компетентность другого человека? По схожести взглядов кандидата с народом? Если говорить и в целом об избрании кандидата на какую-либо должность народом, а не только Защитника Народа, то все сводится вот к чему. «Дух народа, стремящегося творить свою волю, побуждает к действию демократический режим, верный и послушный народу. В результате компетентных людей отовсюду изгоняют и удаляют» [8, с. 20]. А статья 16 Закона № 1818, согласно которой Защитник

Народа осуществляет свои полномочия 5 лет и может быть переизбран еще на 1 срок, реально противоречит ч. 1 ст. 219, принятой в Конституции 2009 года, согласно которой Защитник Народа исполняет свои функции 6 лет и не может повторно переизбираться. Где же поправки в законодательство?

К вопросу о независимости и эффективности Защитника Народа необходимо отметить, что данная модель омбудсмана является активной (в соответствии с ч. 2 ст. 11 Закона № 1818 он может проводить расследования по собственной инициативе – в силу должности), а статья 4 данного закона закрепляет его независимость. Однако статья 29 закона позволяет нам сделать вывод о его неэффективности: «Защитник Народа может обратиться к властям с запросом о выдаче секретных или скрытых (от общественности?) документов. Президент Республики или Министры Республики могут отказать в выдаче данных документов, и в этом случае Защитнику Народа выдается справка об отказе». Неэффективность Защитника Народа и отсутствие должного уважения к нему проявляется не в том, что ему могут отказать в выдаче секретных документов, а в том, что установлен определенный круг субъектов, который может ему отказать. Представляется, что целесообразнее было бы закрепить в законе положение об отказе в выдаче секретных документов по определенным специальным законодательством основаниям в отказе, а не по кругу лиц, иначе подрывается авторитет Защитника Народа, рушится представление о нем как о независимом институте защиты прав человека.

Литература

1. Конституция государств Америки : в 3 т. / под ред. д. ю. н., проф. Т. Я. Хабриевой. – Т. 1: Северная и Центральная Америка. – М. : Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2006. – С. 149-151.
2. О Комиссии по правам человека Конгресса Республики и Поверенном по правам человека: Закон от 1986 [Электронный ресурс] : Декрет № 54-86 Конгресса Республики Гватемала. – URL: http://www.pdh.org.gt/accesinfo/images/downloads/2012/decreto_54-86_ley_del_procurador.pdf (дата обращения: 22.09.2014).
3. Политическая Конституция Республики Гватемала 1985 г. (с измен. 1993) // Конституция государств Америки : в 3 т. / под ред. д. ю. н., проф. Т. Я. Хабриевой. – Т. 1: Северная и Центральная Америка. – М. : Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве Российской Федерации, 2006. – Ст. 274.

4. Политическая конституция государства Боливия от 25 января 2009 [Электронный ресурс] : Ст. 218-224. – URL: <http://www.presidencia.gob.bo/documentos/publicaciones/constitucion.pdf> (дата обращения: 15.08.2014).
5. О Защитнике народа : Закон от 22 декабря 1997 года № 1818 // Официальный журнал многонационального государства Боливия. – 1997 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.defensoria.gob.bo/sp/quees.marco.asp> (дата обращения: 22.10.2014).
6. Сниткова А. Л. Институт омбудсмена: опыт стран Латинской Америки // Конституционное и муниципальное право. – 2010. – № 2. – С. 79.
7. Вагизов Р. Г. Во имя прав человека (выступления, статьи, интервью). – Казань : Центр инновационных технологий, 2001. – С. 43.
8. Эмиль Фаге. Культ некомпетентности. – Москва : Evidentis. – 2005. – С. 20.

АНАЛИЗ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ

Дроздова Е. М., Макаrchук М. С.

Дальневосточный федеральный университет

Аннотация. Основной целью данной работы является выбор наиболее научно обоснованных методов диагностики и совершенствования корпоративной культуры и их апробация в ЗАО «Страховая компания «Колымская». В качестве методов исследования применялись: анализ и синтез теоретических данных, изучение документации и информационных источников организации, опрос и интервьюирование. Теоретическая ценность проведенного исследования заключается в формировании авторской методики анализа корпоративной культуры компании. Кроме того, результаты исследования характеризуются высокой практической значимостью.

Ключевые слова: корпоративная культура, анализ корпоративной культуры, методы диагностики корпоративной культуры, опросник Камерона-Куинна, совершенствование корпоративной культуры.

На сегодняшний день существует достаточно много публикаций, в которых, так или иначе, освещается проблема исследования и совершенствования корпоративной культуры, однако до сих пор нет специализированных работ, содержащих надежные методы диагностики

корпоративной культуры и результаты их проверки на практике. Таким образом, тема данной работы является достаточно перспективной и актуальной.

Предметом исследования выступает корпоративная культура компании и методы ее анализа и совершенствования.

Объектом изучения является закрытое акционерное общество «Страховая компания «Колымская» (ЗАО «СК «Колымская»).

Теоретические аспекты диагностики корпоративной культуры достаточно подробно освещены О. Е. Стекловой. В ее учебном пособии [2, с. 94] методы диагностики и изучения корпоративной культуры сгруппированы в две группы: 1) идеографический подход, в основе которого лежит использование качественных методов; 2) формализованный подход, предполагающий использование различных стандартизированных опросников. Каждый из этих методов имеет как свои преимущества, так и недостатки.

Предпочтительным вариантом является сочетание используемых методов. Поэтому на практике авторами предлагается использовать следующий комплекс методов для диагностики корпоративной культуры ЗАО «СК «Колымская»:

1) сбор и анализ информации из открытых источников (например, размещенных на официальном сайте компании);

2) массовое анкетирование персонала компании (с использованием стандартизированного опросника для оценки корпоративной культуры Камерона-Куинна);

3) глубинное интервьюирование ключевых сотрудников (изучение социально-психологического климата, существующих установок в отношении клиентов, конкурентов, работы, руководства и пр.).

На подготовительном этапе исследования были определены и подготовлены инструменты для сбора информации в соответствии с методами диагностики.

В ходе анализа информации, размещенной на сайте компании [1], были выявлены основные требования к страховым агентам ЗАО «СК «Колымская»: навыки продаж и ведения переговоров; коммуникабельность и грамотная речь; деловая активность; опрятный внешний вид; хорошее знание персонального компьютера и оргтехники; обучаемость. Также на сайте размещена информация об истории компании, ее руководящем составе, устав компании, лицензия на осуществление страхования, финансовая отчетность, архив правил страхования, отзывы, реестр страховых агентов по филиалам, а также рейтинг надежности компании. Раз в квартал компания выпускает корпоративную газету, с которой каждый может ознакомиться в специальном разделе.

Вся представленная информация определенным образом отражает корпоративную культуру ЗАО «СК «Колымская», главной ценностью которой являются кадры – профессионалы своего дела, чья работа – это в первую очередь помощь людям.

По результатам анкетирования было построено 7 профилей, характеризующих соотношение предпочтительной и существующей корпоративной культуры: общий организационный профиль и 6 по вопросам анкеты (важнейшие установки, общий стиль лидерства, управление работниками, связующая сущность, стратегическая цель и критерии успеха).

Анализируя эти профили, можно обнаружить, что существующая и предпочтительная культура организации совпадают, к тому же прослеживается явное преобладание рыночной корпоративной культуры в организации. Это характеризует организацию как ориентированную на результаты, главной заботой которой является выполнение поставленной задачи. Люди целеустремленны и соперничают между собой. Успех определяется в проникновении на рынки и увеличении рыночной доли. Но в то же время по этим профилям видно, что в корпоративной культуре организации немалая часть отводится клановой культуре. Это говорит об очень дружелюбном месте работы, где у людей масса общего. Лидеры и глава организации

воспринимаются как наставники. Успех определяется в терминах доброго чувства к потребителям и заботы о людях.

По результатам анкетирования можно сделать вывод, что корпоративная культура организации совмещает в себе черты двух типов: клановой и рыночной с преобладанием последнего типа. Это свидетельствует о том, что компания развивается и строит планы на достижение и удержание лидирующих позиций на рынке страховых компаний. Внимание, уделяемое развитию черт клановой культуры, говорит о том, что руководство понимает значимость и ценность своих сотрудников, выделяет средства на их развитие.

В ходе всего комплекса диагностики корпоративной культуры ЗАО «СК «Колымская» были выявлены следующие проблемы:

– развитие конкуренции между сотрудниками компании: деятельность страховых агентов вынуждает их постоянно находиться в состоянии конкуренции, а создание руководителем дополнительных условий соперничества провоцирует ухудшение социально-психологического климата в коллективе;

– высокая степень формальности отношений между сотрудниками: организация регулярно выделяет средства на развитие персонала для совершенствования их профессиональных качеств, но при этом мало внимания уделяет снижению формальности отношений между сотрудниками и созданию условий для сплоченности коллектива;

– недостаточное внимание со стороны руководства к применению нематериальных форм поощрения персонала. В организации большое внимание уделяется материальным формам стимулирования персонала, в то время как нематериальные формы поощрения практически отсутствуют. В ходе диагностики корпоративной культуры организации было выявлено, что коллектив стремится к созданию и поддержанию дружественной атмосферы, а также к творческому развитию, поэтому необходимо создать систему

нематериального поощрения, которая позволит стимулировать стремление сотрудников.

Перечисленные проблемы связаны между собой и решаются путем корректировки корпоративной культуры исследуемой организации. Рекомендации автора по совершенствованию корпоративной культуры ЗАО «СК «Колымская» состоят в следующем:

- разработать Кодекс корпоративного поведения;
- внедрить корпоративные мероприятия для проведения совместного отдыха сотрудников и развития их творческих способностей (творческие мастер-классы, конкурсы, деловые игры);
- развить применение нематериальных форм стимулирования персонала.

Таким образом, в рамках рекомендованных авторами направлений развития корпоративной культуры ЗАО «СК «Колымская» было разработано пять основных мероприятий:

- проект «Кодекс корпоративного поведения»;
- деловая игра «Всегда говори «Да»;
- творческий конкурс среди страховых агентов «Лучшая статья»;
- звания «Лучший сотрудник квартала», «Лучший сотрудник года»;
- творческие мастер-классы в день рождения компании.

Предложенные мероприятия позволят ЗАО «СК «Колымская» решить проблемы, выявленные в ходе диагностики корпоративной культуры. Они способствуют улучшению социально-психологического климата в коллективе, а также призывают сотрудников работать в команде. Создание Кодекса корпоративного поведения позволит сотрудникам следовать целям организации и придерживаться определенных ценностей компании. Система нематериального поощрения персонала способствует стимулированию профессиональной и творческой деятельности сотрудников.

Таким образом, анализ корпоративной культуры необходим для определения слабых мест и возможностей развития организации, что позволит поддерживать эффективные типы поведения во внутренних взаимоотношениях и при взаимодействии с клиентами.

Литература

1. Официальный сайт ЗАО СК «Колымская» [Электронный ресурс]. – URL: <http://khabarovsk.kolm.ru/> (дата обращения: 01.05.2014).
2. Стеклова О. Е. Организационная культура : учебное пособие. – Ульяновск : УлГТУ, 2007. – 127 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Агеев Владимир Александрович, заместитель декана по учебно-производственной работе факультета среднего профессионального образования, Камчатский государственный технический университет (Петропавловск-Камчатский, Россия).

Александрова Виктория Валентиновна, магистрант кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета, Башкирский государственный университет (Уфа, Россия).

Андреев Елена Александровна, кандидат исторических наук, доцент кафедры управления и сервиса, филиал Кузбасского государственного технического университета имени Т. Ф. Горбачева в г. Новокузнецке (Новокузнецк, Россия).

Васильева Юлия Ринатовна, магистрант кафедры английской филологии факультета иностранных языков Каспийской высшей школы перевода, Астраханский государственный университет (Астрахань, Россия).

Владыкина Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике факультета информатики, физики и математики, Глазовский государственный педагогический институт имени В. Г. Короленко (Глазов, Россия).

Гаврилова Ольга Андреевна, студент кафедры конституционного и муниципального права Института прокуратуры, Московский государственный юридический университет им. О. Е. Кутафина (Москва, Россия).

Гераскевич Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации филологического факультета, Сургутский государственный педагогический университет (Сургут, Россия).

Горобцова Ирина Викторовна, студент кафедры английского языка и методики преподавания факультета иностранных языков, Новокузнецкий

институт – филиал Кемеровского государственного университета (Новокузнецк, Россия).

Дроздова Екатерина Михайловна, старший преподаватель кафедры управления персоналом и экономики труда Школы экономики и менеджмента, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия).

Елизарова Екатерина Юрьевна, старший преподаватель кафедры математики и математического образования факультета естественных, математических и компьютерных наук, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина (Нижний Новгород, Россия).

Зорина Оксана Юрьевна, учитель-логопед, МАДОУ № 586 «Остров детства» (Екатеринбург, Россия).

Калимуллина Лариса Айратовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета, Башкирский государственный университет (Уфа, Россия).

Камалова Лера Ахтямовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань, Россия).

Киба Дарья Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и архивоведения гуманитарного факультета, Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет (Комсомольск-на-Амуре, Россия).

Киселёва Наталья Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка и методики преподавания факультета иностранных языков, Новокузнецкий институт – филиал Кемеровского государственного университета (Новокузнецк, Россия).

Коржаева Юлия Сергеевна, студент филологического факультета, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального

университета; учитель английского языка, Лакинская средняя школа (Лесосибирск, Россия).

Корнеева Яна Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Института педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (Архангельск, Россия).

Кузнецов Евгений Геннадьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры организации перевозок судоводительского факультета, Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота Калининградского государственного технического университета (Калининград, Россия).

Кулеш Елена Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Дальневосточный государственный гуманитарный университет (Хабаровск, Россия).

Кулеш Жанна Васильевна, магистрант, Дальневосточный государственный гуманитарный университет (Хабаровск, Россия).

Макарчук Мария Сергеевна, студентка кафедры управления персоналом и экономики труда Школы экономики и менеджмента, Дальневосточный федеральный университет (Владивосток, Россия).

Минуллина Эльза Ильдусовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации отделения татарской филологии и межкультурной коммуникации им. Г. Тукая Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет (Казань, Россия).

Мрасова Рамиля Раисовна, магистрант кафедры общей лингвистики, лингвокультурологии и переводоведения отделения татарской филологии и межкультурной коммуникации им. Г. Тукая Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский федеральный университет (Казань, Россия).

Муталиева Ляйля Маратовна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Туризм и сервис» факультета «Экономика, управление и право», Казахский университет экономики, финансов и международной торговли (Астана, Республика Казахстан).

Науменко Олег Александрович, кандидат философских наук, и.о. доцента кафедры «Философия и методология науки» факультета социально-гуманитарных наук, Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Ташкент, Узбекистан).

Плаксина Ирина Васильевна, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (Владимир, Россия).

Сапченко Людмила Сергеевна, магистр по направлению подготовки «Педагогическое образование», Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия).

Семенова Елена Владиленовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (Лесосибирск, Россия).

Серёгина Светлана Евгеньевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков факультета № 2 (Управление органами пограничной службы), Институт пограничной службы Республики Беларусь (Минск, Республика Беларусь).

Симонова Наталья Николаевна, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Института педагогики и психологии, Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (Архангельск, Россия).

Смыкова Мадина Раисовна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры «Менеджмент и маркетинг» экономического факультета, Almaty Management University (Алматы, Республика Казахстан).

Стрельцов Роман Вячеславович, кандидат педагогических наук, начальник военной автомобильной инспекции, Пермский военный институт внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации (Пермь, Россия).

Студитских Татьяна Александровна, заместитель директора по воспитательной работе, МБОУ СОШ № 4 г. Глазова УР (Глазов, Россия).

Чернякова Наталия Степановна, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры этнокультурологии Института народов Севера, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).

Шафигулина Светлана Равильевна, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и права юридического факультета, Астраханский государственный университет (Астрахань, Россия).

Шестак Лариса Анатольевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка филологического факультета, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия).

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ РАЗВИТИЯ
СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ**

сборник трудов

IV Международной научно-практической конференции,
приуроченной к празднованию «Дня Знаний» в Российской Федерации

Выпускающий редактор *Т. А. Фролова*

Технический редактор *А. В. Чигишев*

Компьютерная верстка *Е. В. Ушакова*

Дизайн обложки *А. В. Чигишев*

Подписано в печать 24.10.2014.
Формат 60X84/16. Печать офсетная. Уч.- изд.л. 9,6
Заказ № 1601. Тираж 200 экз.

Отпечатано в типографии «ВУД».
г. Ростов-на-Дону, ул. Красноармейская, 157.