

Canadian Journal of Science, Education and Culture



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

“Toronto Press”



ELSEVIER



University of Toronto

***Canadian Journal of Science,
Education and Culture***

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

VOLUME III

"Toronto Press"

2014

Canadian Journal of Science, Education and Culture, 2014, No.2. (6),
(July - December). Volume III. "Toronto Press", 2014. - 671 p.

Proceedings of the Journal are located in the Databases Scopus.
Source Normalized Impact per Paper (SNIP): 3. 356
SCImago Journal Rank (SJR): 3.745

Editor-in-Chief: Prof. Alan Wesley, D. S.Sc. (Canada)

Publication Director: Prof. John Williams, D. Litt. (USA)

Technical Editors: Margaret Gray, Lucy Wong (Canada)

Editors:

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

Prof. Charles West, D. I. T. (UK)

Prof. Bertrand Giraud, D.Phil. (France)

Prof. Francois Marranos, D. Hum. Litt. (France)

Prof. Isabella Blake, D. Env. (Australia)

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

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

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

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

Prof. Hiroyuki Hatanaka, D. M. Sc. (Japan)

Prof. Matthew Holland, D. Tech. (Canada)

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

Prof. Matsui Hamada, D. M. Sc. (Japan)

Prof. Masatoshi Sasaki, D. Tech. (Japan)

Prof. Daniel Smith, D.F. (Canada)

Prof. Erin Robbins, Dr. P. H. (UK)

Prof. Dominic Stiles, D. P. E. (Canada)

Prof. Lane Hewitt, D. M. Sc. (Australia)

Prof. Dominic Burleson, DHSc. (USA)

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

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

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

Prof. Marie Carney, D. Litt. et Phil. (France)

Prof. Claude Riviere, D. Litt. (France)

Contents

Education

Anwar Mourssi

Which is Learnt First Regular or Irregular Simple Past Forms? A Quantitative Study in the Context of the Undergraduate Arab Learners of English (ALEs) under Two Different Teaching Methods..... 8

Lane Perry, Krystina R. Stoner, Lee Stoner, Daniel Wadsworth, Rachel Page and Michael A. Tarrant

The Importance of Global Citizenship to Higher Education: The Role of Short-Term Study Abroad..... 28

A. Kabesheva

Statistically significant correlation features in the emotional sphere of mobile phone users..... 41

Alexander Ratsul

Criteria and Levels of Systemic Development of Future Social Pedagogists' Informational Culture 47

Alfia Gazizova

Quality Assurance system as an object of comparative research 53

Anastasiya Tikhomirova, Andrey Bogatyrev

Communicative Quest versus Speech Etiquette Tests in FL-Teaching Linguodidactics 59

Andrey Filchenko

"Open Syllabus" Approach to Better Higher Education Integration 73

Anna Shorina

The problem of the development of reflective skills in modern scientific research 79

Maurice Mongkuo, Nicole Lucas and Kelli Walsh

Initial Validation of Collegiate Learning Assessment Performance Task Diagnostic Instrument for Historically Black Colleges and Universities 87

Valentyna Kharlamenko

Components of career-oriented training of social teacher 108

Vira Butova

Educational standards as Finnish comprehensive schools quality education basis 114

Duganets Viktor

Organization of industrial training of students of engineering specialties with simultaneous acquisition of working professions training and practical on the polygons..... 120

Vladimir Chernobai

Training of students in engineering and technical professions in terms of global trends in the reform of the education system 127

Guzel Sagdeeva

Methods to construct intellectually-developing situation by means of teaching and purposeful activity... 133

Daria Borovinskaya

Methodology of the study of creativity 139

Yekaterina Kolesnik

Competitiveness of a novice interpreter/translator as a part of his professional training..... 146

E. Suroedova, D. Dautov, M.Vasilchenko

Personality characteristics of students with different strategies of meaning-making 151

D. Dautov, E. Suroedova, M.Vasilchenko

Change in interpersonal relationships in the process of formation of a group subject of professional activity 156

E. Usacheva, S. Bunova, E. Agliullina, N. Getman

The evaluation of the professional competencies formation level of medical students 162

Anna Kukushkina, Sergei Elkin

Intergenerational practice as a means of developing students' respect for elderly people 168

Mohammad Reza Nazari, Md Salleh Bin Hj Hassan, Mohd Nizam Osman,

Megat Al-Imran Bin Yasin and Saadat Parhizkar

Influence of Television Programs Genre on Violent Behaviour among Young Children 175

<i>N. Qamhieh, A. I. Ayeshe and S. T. Mahmoud</i> Web-Based Homework Assignments for Introductory Physics Courses	189
<i>Larisa Zhuravleva, Olga Goncharova</i> Correction and development of speaking of preschoolers with stuttering by means of musical-didactic games	202
<i>Zaliya Arskieva</i> The role of the family in the formation and development of personality	208
<i>Z. Chervaneva</i> Human capital cor “new” educational psychology	212
<i>Iliia Scacunov</i> Social - psychological problems of informatization	217
<i>Irina Gerasimova</i> Situation analysis of international academic communication common for students of technical universities (University of Mines case study)	223
<i>E. Kadura</i> Psychological characteristics of students stress adaptation to the educational process in high school	228
<i>Kseniya Shalaginova</i> Technology of psychologist’s activities for bullying prevention in primary school (The research is conducted under the RFH funding, project 14-16-71011a/TS)	233
<i>Liliya Ibragimova, Alexander Rodikov, Galina Petrova</i> The main development provisions of European qualification standards	239
<i>Lilija Fedotova, Elena Abramenko, Evgeniya Anufrieva</i> How To Study Psychology At The Technical University?	253
<i>L. Bobrova, M. Barabanova, E. Rybakova</i> Qualimetry approach to management quality of educational process	258
<i>Maria Artjukhina</i> Methodical approaches of the organization of interactive lectures	265
<i>Maria Prediger</i> Pedagogical assistance to formation of motivational readiness for professional self-development as bases of innovative activity of the university graduate	270
<i>Alina Maslova</i> General features of activities’ sequence for teaching English academic writing to masters	275
<i>Makhiba Nabiyeva</i> Efficiency of use of reading at lessons of the foreign language	282
<i>Natalia Mozgovaya, Oksana Barsukova</i> Representation of students of ambition and personality psychological space	287
<i>Mykola Didukh</i> Ethnic individuation and identifications of the nations of Ukraine	291
<i>Natalia Ivleva</i> Effective Application of Methods and Approaches in Teaching Business English	298
<i>Natalja Frolova</i> E-learning means in educational practice	303
<i>Nina Ezhkova</i> Development of preschoolers’ emotional expression: Scientific approach	310
<i>Nina Lezhneva</i> Research the innovative of qualities of the personality at students of higher education institution	315
<i>Ngozi Sydney-Agbor, Barnabas Ekpere Nwankwo, Manasseh N. Iroegbu and Ezuruike Wisdom</i> The Work Ethical Behaviour of Nigerian Police Officers as a Function of Self-Esteem, Gender and Age ...	320
<i>Oksana Klochko</i> Some aspects of professional training future managers by means of information and communication technologies in higher education	330
<i>Ok. V. Savchina</i> About the estimation of the stabilization mechanism efficiency of the Russian too- big-to - fail banks activity in conditions of the world financial crisis (by the example of JSC «MDM Bank»)	336

<i>J. Yusupov, R. Ehaeva</i> Effectiveness of continuing education	345
<i>Svetlana Bolshakova</i> Pedagogical dialogue as the necessary factor of the fine arts classes organization in the system of additional school education	349
<i>Elena Korepanova</i> Dialogization of teaching activities in higher education	355
<i>Svetlana Elovskaya, Olga Protassova</i> The development of creative potential of students in teaching English Grammar	361
<i>Chien-Heng Lin and Yu-Chiung Lou</i> A Framework of Multimedia Integration Based on Teacher's Perspectives	367
<i>Julia Topenko</i> English "prism" for Ukraine: some historical features and background perception of Ukrainian literature in the UK	382
<i>R. Mazitov, V. Gurov, G. Lyutova</i> Management training education in the context of public-private partnership.....	389
<i>Prof. Dr. Houria Yekhlef</i> Yabancı dil öğretiminde çağdaş metotlar giriş.....	394
<i>Alexandr Chikov, Svetlana Chikova</i> Dynamic and temporal characteristics of the technique push legs of cross-country skiers	403
<i>Lidiya Shestakova</i> Mathematical problem as a means of forming skills of analytico-synthetic activity among pupils	408
<i>Tatiana Lomteva, Yana Koryakina</i> The correlation of structural and conceptual components of linguo-stylistic interpretation in the process of building up professional competence.....	415
<i>Yana Prosyannikova</i> Peculiarities of functioning of a symbolic component of functioning of a symbolic component within a simile.....	421
<i>Christine Clark, Daniel Shepherd and Shreena Natasha Hira</i> Predicting Intention to Complete and Learning Outcomes in a Sample of Adult Learners.....	427
<i>N. Lavrentieva</i> Main approaches to development of methodological thinking of the student-instrumentalist of the piano class	448
 History, Sociology, Jurisprudence	
<i>Almaz Gapsalamov</i> The petrochemical complex of the Republic of Tatarstan (Russian Federation): after the origin	453
<i>Arina Roy</i> Intergovernmental projects and programs of Latin American countries in the field of protection of cultural patrimony.....	458
<i>I. Baranovskaya, D. Isakova</i> To the question of legal culture of lawyer's person.....	464
<i>Vasilii Soenov, Synaru Trifanova</i> "Non-standard" partial human burial in the Stepushka-2 necropolis (Altai).....	470
<i>Vladimir Ignatyev, Sergey Kuzin</i> Structure of "on-line world": nets and social space of "Second Life"	476
<i>Galina Elnikova, Aliyev Shapi</i> The attitude of modern Russian youth to education	485
<i>Shpak Denis</i> Political decision of the Plenum of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union from June 4, 1957 as one of the reasons for the formation of the anti-Soviet movement in the South of the Ukrainian Soviet Socialist Republic.....	490
<i>Eugene Lebed</i> The Way of Heraclitus (on some Tao-Logical parallels).....	496

<i>Ekaterina Simonenko</i>	
General Registration of the Labour Force in Canada	501
<i>Olena Kalhanova</i>	
Criminalistic prevention of professional criminality.....	509
<i>Elena Pershina</i>	
Governor in the single executive vertical line of power in Russia	514
<i>Arina Roy</i>	
The cooperation of the states in Latin America and the USA in the area of protection of latin american cultural property	523
<i>Vladimir Mayorov</i>	
Road traffic offences as an object of interdisciplinary research	531
<i>Nataliia Lastovets</i>	
The human and policy: role of the person to the establish international relations (for example of the diplomatic mission UPR on the USA)	536
<i>Nikolay Olkhovik</i>	
Organizational and legal conditions for attracting persons who were awarded punishments without isolation from society to labour in Russia	540
<i>Ramis Khaydarov, Ilgiz Gafiyatov</i>	
Choice of Russia: between assimilation or multiculturalism	545
<i>Svitlana Savchenko</i>	
Olena Apanovych activity in the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments aimed at preservation of Khortytsia monuments in 1960 - 1970 years	550
<i>Tatiana Bogatyreva</i>	
Cultural policies in the context of global-local development	555
<i>Emilia Kurkemova</i>	
Social transformations: a questions of concept	563
<i>Y. Dmitrieva</i>	
The integration of sociology of knowledge and management science in developing a system of migration processes management	568
<i>Nina Semerianova, Iuliia Strapolova</i>	
Registration of legal entities: analysis of prospects and disadvantages as an example of legislation the Russian Federation and the Republic of Singapore	575
<i>Juriy Jakimovich</i>	
The establishment of the truth as a remedy of achieving the purpose and solving tasks the Russian criminal proceedings and criminal law.....	583
<i>Yury Neduzhko</i>	
The Struggle of Ukrainian Diaspora of Canada for the Human Rights and the Independence of Ukraine (end of 60-th – beginning of 80-th years of XX century).....	591
 Philosophy and Arts	
<i>Tatyana Vlasova</i>	
Feminism and Epistemology in the Transformations of Postmodernism.....	658
<i>Lensu Yakov</i>	
Visual art as source of aesthetic orientation of material form creation.....	604
<i>Elena Shatskaya, Ekaterina Alekhina</i>	
The formation the image of St. Petersburg as the cultural capital in the electronic media	610
<i>Elena Turintseva, Catherine Reshetnikova</i>	
The phenomenon of social rehabilitation in the context of the modern relationship between man and nature	615
<i>Igor Orlov</i>	
«Bastida – towns» and «Eglises - fortifiees» Occitany in XIII – XIV	620
<i>Iryna Koliieva</i>	
Category of Sexuality and Problems of Cultural Marginality in the Postmodern Philosophical Discourse	626

<i>Irina Sizova</i>	
Cultural Landscape of the Tomsk region: the issue of interpretation	632
<i>M. Cherkasova</i>	
The place and role of conflict in cross-cultural communicative space.....	638
<i>S. Vorono, L. Kurbatova</i>	
“The power of salvation and grace - are not topics of rational philosophy ...”	645
<i>Sergey Eskov</i>	
Philosophical - anthropological analysis of basic criteria of hesychasm.....	650
<i>Natalia Usenko</i>	
Piano performace of virtuosos of XIX century	655
<i>Yuliya Makeshina</i>	
Interpretation of Maternity in the Christian mystical experience of the Middle Ages.....	661
<i>Kostyuchkov Sergei</i>	
The role of biopolitical aspects of public life in the formation and development of civil society	666

Education

Anwar Mourssi^{1*}

¹Faculty of Arts, Creative Industries and Education,
University of the West of England, Bristol, UK

Which is Learnt First Regular or Irregular Simple Past Forms? A Quantitative Study in the Context of the Undergraduate Arab Learners of English (ALEs) under Two Different Teaching Methods

ABSTRACT

Aims: To investigate which simple past forms are learnt first, regular or irregular forms, under two different methods of teaching writing, in the context of foreign language learning. **Study Design:** Quantitative analysis for all the simple past forms produced by the participants in three chronological written texts collected in the experiment.

Place and Duration of Study: Sample of Male Arab Learners of English studying in a high school in the Sultanate of Oman 2010.

Methodology: 74 Arab Learners of English forming two groups, 34 represents the Experimental Group following the Innovated Writing Process approach, and 34 represents the Control Group following Traditional Product Writing approach.

Results: Arab Learners of English in the Experimental Group produced 670 (40.31%) regular simple past forms in the three chronological written texts and 992 (59.69%) irregular simple past forms. This is compared with participants in the Control Group who produces 588 (37.88%) regular simple past forms and 964 (62.12%) irregular simple past forms.

Conclusion: Arab Learners of English learn the irregular simple past forms before the regular simple past forms in two different teaching methods of writing.

Keywords: Regular past; irregular past; SLA; simple past.

ABBREVIATIONS

AB : Tracing the target-like and non-target-like simple past forms used by the samples of the study in the Experimental Group (the first writing after the first two weeks following the /WP).

AM : Tracing the target-like and non-target-like simple past forms used by the samples of the study in the Experimental Group (the second writing after the first two months following the /WP).

AF : Tracing the target-like and non-target-like simple past forms used by the samples of the study in the Experimental Group (the third and the last writing at the end of the experiment after spending four months following the WP).

BB : Tracing the target-like and non-target-like simple past forms used by the samples of the study in the Control Group (the first writing after the first two weeks).

BM : Tracing the target-like and non-target-like simple past forms used by the samples of the study in the Control Group (the second writing after the first two months).

BF : Tracing the target-like and non-target-like simple past forms used by the samples of the study in the Control Group (the third and the last writing at the end of the experiment after spending four months).

RTL : Regular target-like simple past form

RNTL : Regular non-target-like simple past form

/ RTL : /irregular target-like simple past form

/ RNTL : /irregular non-target-like simple past form

1. INTRODUCTION AND RELATED LITERATURE

The aim of the study is to identify which simple past verbs is acquired first, regular or irregular simple past forms in the context of Arab Learners of English ALEs, under two different teaching methods. Having into consideration the grammar textbooks and teachers of EFL/ESL start teaching the regular forms of the simple past before the irregular simple past forms. In addition, the samples of the study are Male Arab Learners of English and had been learning English as a foreign language for eight years attending four to five sessions per week on average. It was expected that they would have acquired regular simple past forms before irregular simple past forms, but as first language learners, acquiring irregular past forms comes before acquiring regular past forms.

The researcher thinks that the Words and Rules model may shed light on the interlanguage data to do with simple past tense forms. That leads the researcher to discuss and evaluate the Words and Rules model and illustrate its implementations in Herschensohn's study in which he has used the Words and Rules model in his discussion, aiming at investigating which form was acquired in the context of Arab Learners of English as foreign language learners. In the following, the model will be discussed.

1.2 The Words and Rules Model

English has two types of verbs: regular and irregular. Regular verbs end with *-ed*. So, they are predictable such as: *walk-walked*, *look-looked*, *play-played* and so on. The list of regular verbs is open-ended. New ones are being added to the language all the time. When new words entered the language such as *fax*, *spam* and

mosh, the past tense forms do not need to be introduced separately: it is deduced that they are *faxed*, *spammed* and *mashed*, which means we tend to add *-ed* to any new verbs [1]. It is noticed that children as first language ure into putting new verbs in the past tense using *-ed*. For instance: *smunched*, *speeched*, *eat lunched* and *cut-upped egg*. In addition, all children make errors in their speech such as: **/bayed a fire dog for grillion dollars*. And, **/stealed some of the people out of the boat*. This overgeneralization of the *-ed* rule is reflected in the samples of simple past tense forms from the Arabic data in the present study such as; **caught*, **thinked*, **goed*, and **finded*. The second type of verbs in English language is the irregular forms which do not have the *-ed* ending, for example: *hold-held*.

In contrast to the regular verbs which are orderly and predictable, irregular verbs are chaotic and idiosyncratic. The irregular verbs in English do not have a definite rule like regular verbs.

The past tense of *sink* is *sank* and the past tense of *sing* is *sang*. But the past tense of *cling* is not **clang*, but *clung*, the past tense of *sting* is not **stang*, but *stung*. The past tense of *bring* is neither **brang* nor **brung*, but *brought*. Also, irregular verbs form a closed list. The number of irregular verbs in English is only about 150-180, and there have been no recent additions [1].

1.2.1 Evaluating the words-and- rules theory

According to the Words-and-Rules theory, regular forms are generated by rules while irregular forms are retrieved from memory. According to the way that memory works, the more often you hear something the better you remember it. Therefore, uncommon words have weak memory entries and should be harder to retrieve [1]. The statistics of the English language provides a good resource to look at how often both the regular and irregular verbs are used.

Pinker [1] illustrated the statistics of using regular and irregular verbs in a text of a million words. Here is a Top Ten list, the ten most common verbs in English:

Verb	Number of occurrences in a million words of
1. <i>be</i>	39,175
2. <i>have</i>	12,458
3. <i>do</i>	4,367
4. <i>say</i>	2,765
5. <i>make</i>	2,312
6. <i>go</i>	1,844
7. <i>take</i>	1,575
8. <i>come</i>	1,561
9. <i>see</i>	1,513
10. <i>get</i>	1,486

Pinker [1]

The top ten verbs are all irregular. The top four are also irregular in both past and present tenses, at least in terms of pronunciation in the case of the last two: be-is/are, have-has, dodoes, and say-says. And the first and sixth spots contain verbs whose past tense forms are different words altogether: be-was/were and go-went [1].

Here are some of the least common verbs in English:

Verb	Number of occurrences in a million words
<i>Abate</i>	1
<i>Abbreuiat</i>	1
<i>Abhor</i>	1
<i>Ablate</i>	1
<i>Abridge</i>	1
<i>Abrogate</i>	1
<i>Acclimatis</i>	1

Pinker [1]

As we can see, all ten verbs mentioned are regular. A conclusion could be drawn which is that irregular verbs are the most common verbs and vice versa. The reason is that irregular forms have to be memorized repeatedly to survive in a language and the most commonly heard forms are the easiest to memorize. In the following, implementing the Words and Rules model in Herschensohn's Study will be presented.

1.2.2 Implementing the words and rules model in Herschensohn's study

It was indicated that the mastery of verbal inflection is significant in second language acquisition for there is a possible indication of morphological, syntactic and semantic competencies [2]. In the grammars of native speakers, researchers have distinguished two kinds of morphological knowledge, namely: rule-governed and rote-learned (Pinker, 1999). As Herschensohn [2] explained, in the domain of verb inflection, regular alternations like *play-played-played*, *work-worked-worked* illustrate rule-governed morphology, while alternations like *see-saw-seen*, *go-went-gone* illustrate rote-learned forms. Commenting on the rule and rote model, Herschensohn [2] added, the rule-governed operation is open-ended – applying to the new verbs that enter the language; and onto processing, it is also not subject to frequency effects. By contrast, rote-learned forms are a closed class and are subject to frequency effects in processing: Herschensohn [2] argued that the more frequent verbs are processed faster than rarer forms and hence made a conclusion that in such evidence as this, the rule-governed and rote-learned forms are thus stored differently in the mental grammar. Beck [3] also made a similar observations positing that a "dual storage" of morphological forms exists in the mental grammars of L2 speakers.

It was discussed the relative importance of naturalistic input versus instructional input in L2 acquisition. Klein [4] in Herschensohn [2] categorised second language acquisition as either spontaneous or guided. The term "spontaneous learning" is used to denote the acquisition of a second language in everyday communication that occurs in a natural fashion and free from systematic guidance. On the contrary, guided acquisition refers to the domestication of a natural process that differs from spontaneous by its structured presentation of materials, and contrived opportunities for practice and systematic intervention. It was argued that, while naturalistic input is important to second language acquisition, it does not guarantee mastery of L2. However, instructional support and conscious effort on the part of the L2 learner do not assure L2 acquisition either [2]. It was contended that learners who receive naturalistic input acquire unconscious knowledge exclusively from primary linguistic data [5,6]. Schwartz [5] provided convincing arguments supporting why primary linguistic data are necessary for the growth of the system of linguistic knowledge.

On the other hand, there are studies [7] that support the importance of guidance for second language acquisition. Ellis [7] cited evidence concerning structured input in second language acquisition, suggesting that instructed learners outperform naturalistic ones particularly with the use of instructional aids useful in learning linguistic rules and formula.

Some empirical studies in areas ranging from morphology to syntax postulated that form- focused instruction can play a remarkable role in improving post-instruction awareness of morphology and syntax in second language. For example, Scott [8,9] made a comparison between implicit and explicit grammar teaching, and concluded that explicit teaching results in improved recall and production on tests targeted to the grammar points in question. Moreover, White [10,11] and Arteaga and Herschensohn [12] measured the efficacy of instruction in cognate recognition and posited that teaching particular points can result in statistically measurable improvements on a short term basis.

In discussing the relationship between explicit and implicit knowledge, Fotos and Nassaji [13] noted that some researchers [14,15,5] argued that there is no relationship between the two forms of explicit and implicit knowledge. However, many SLA researchers now believe that there is a relationship that exists between them, particularly through the performance of activities that promote the learners' attention to target forms while processing input [16,17,18,19,20,21,22] or, through repeated practice and increased exposure (for example, [23,24,25] or, through making the learning process more efficient by helping learners attend to features in the input that they would not otherwise notice [26,27,21].

In the same vein, Herschensohn [2] mentioned that most form-focused studies have generally agreed that instruction is not detrimental to second language acquisition, for it enhances instead the process of guiding the learner towards certain rule-governed behaviours of the target language. Herschensohn [2] further added,

second language learners do not assimilate all the grammatical structures they have been taught about or lose certain knowledge over time. Findings by [28] provided evidence that instruction does not ensure learning and it is difficult to pinpoint where, how and when a given piece of grammatical knowledge actually becomes integrated into the interlanguage grammar. In what follows, an evaluation of Herschensohn's study will be presented.

1.2.3 Evaluation of Herschensohn's study

The nature of the Interlanguage morphology of two subjects was discussed in [2]'s study: one from an instructional context and the other from a natural learning perspective. With a set of data collected from two subjects – Emma and Chloe, Herschensohn [2] identified the characteristics of their errors by evaluating the appropriateness of a rote and rule morphology model after addressing the question of spontaneous versus instructed input.

In that study, Emma learnt French in a formal environment. Her exposure to French input was one hour per day in the classroom with additional time permitted for studying through text, workbook, audio and video tapes. She did not receive primary linguistic data (PLO) from the teacher supervising her, who was not a native speaker. In contrast, Chloe was in a nearly total francophone environment. She lived with a French family. In addition, she took a normal academic programme in a French lycee. She was obliged to use French in written assignments. She reported receiving correction from teachers, peers and family both in the academic setting and in social conversation outside the school.

It was pointed out that the most significant difference between Emma's and Chloe's exposure to French language during the six-month period was in the realm of naturalistic input: Chloe was exposed to large amounts of naturalistic French whereas Emma received limited input in a classroom setting. Chloe received five hours a week of English and 107 hours of French whereas Emma was exposed to five hours a week of French and 107 hours of English, whereas. [2]'s findings show that both subjects achieved an increase of tokens for the target-like usage. Chloe had a slightly higher marking for target-like usage than Emma. In the final interview, Chloe used 91 tokens versus 85 for Emma. The number of lexically distinct verbs has also increased. Emma's verbal vocabulary is higher at 38 than Chloe's with 32.

It was also examined L2 verb inflection to determine how morphological knowledge is represented in the L2 grammar and how such knowledge is developed. Herschensohn's study reveals that the exact nature of morphological storage for the interlanguage grammars of Emma and Chloe is not verifiable. But it is possible to infer that the learners store morphological information both as individual items and as rule-governed patterns. Herschensohn [2] also demonstrated that the Words and Rules model provides a reasonable account of the L2 morphology as it is presented in her corpus. The ability of Chloe and Emma to

produce accurate verbal inflection is an indication that the grammatical knowledge of morphological rules and inflectional forms is on-line, ready for actual discourse. Herschensohn [2] concluded that both subjects have interlanguage grammars with morphological knowledge which resembles that of the native speaker.

The outcomes of Herschensohn's study do not show any significant differences between the two different contexts namely instructional input versus naturalistic input. It appears that both subjects achieved an increase in morphological competence despite the fact that the level of inflectional accuracy of Emma is 89% against 98% for Chloe. The only difference is Chloe's nearly error free performance in verb inflection which might be attributed to her six-month exposure to spontaneous input. Herschensohn posits that Chloe's improvement must be attributed to her exposure to primary data and her ability to use PLO to construct her L2 morphology although the focus of her formal instruction was on literature, biology and maths not French grammar. On the other hand, Emma is exposed to L2 data only as formal instruction, yet she manages to learn a substantial amount of regular and irregular morphology and she was able to use it in real discourse. In what follows, I will discuss the Foreign Language Learners and the acquisition of regular and irregular simple past forms.

1.3 Foreign Language Learners and using Regular and Irregular Simple Past Forms

Previous works on the acquisition of the simple past tense in English as an L1 have noted that irregular simple past forms are acquired before regular simple past forms. Brown [29] presented the following order of language acquisition:

- Present progressive *-ing* (Mommy running)
- Plural *-s* (Two books)
- **Irregular past forms (Dady went)**
- Possessive 's (Oaddy's hat)
- Copula (Annie *is* happy)
- Articles *the* and *a*
- **Regular past *-ed* (She walked)**
- Third person singular simple present *-s* (She runs)
- Auxiliary *be* (He *is* coming)

It was confirmed that children learning English as a first language mastered the morphemes at different ages, but the order of their acquisition was very similar. In other words, irregular simple past forms are acquired before the regular simple past forms [30]. Bardovi-Harlig [31] concluded that irregular morphology precedes regular morphology in learning English as L2 as well. In the current study, I will investigate the Words and Rules model using all the written texts collected from all the subjects in both the Experimental Group and the Control group to investigate

whether Arab learners of English follow the same sequence. However, their L1 is different from L2.

In discussing the errors of second language learners acquiring the simple past, Ramadani [32] discovered that the most common error students make in using simple past tense is with the structure of question sentences in the simple past tense where the use of regular or irregular verbs generate a different meaning. He also noted that remembering the irregular past tense form is another problem. In the same vein, Yap and Alsagoff [33] investigated errors in past tense marking in Singapore secondary school students' composition. They claimed that a learner will acquire an appropriately morphological tense marking for telic verbs (i.e. achievements and accomplishments) before atelic verbs (i.e. states and actives). They mention that the Aspect Hypothesis suggests that the distribution of tense errors can be predicted on the basis of telicity. In their study, they formulate and test the hypothesis that the aspectual classes of verbs can explain patterns of errors in past tense marking. Their data collection consists of the middle of year examination composition scripts from a secondary school to ensure that the outputs from the subjects are not influenced by teachers or peers. Compared with the current study, the output was as a result of the teacher's input in both groups. Findings from their study reveal that the lexical semantic of verbs can account for tense marking errors.

In the Swedish Learners of English context, Andersson [34] investigated what types of errors the students make regarding time and tense and, secondly, compares the types of errors made with the results found from 1995 in *To Err Is Human* [35]. The result shows that most errors occurred in the present tense. As many as 117 errors were found in the present tense whereas 80 errors were found in the past tense, and 66 errors were found in the future tense. The errors made in the past tense are categorized into four groups, namely, the simple past, the present perfect, the past perfect, and the past passive. She found that out of the 80 errors found in the past tense, 50 per cent occurred with the simple past tense. She concludes that the school must start to teach grammar explicitly in order to give the students the chance to use the language in a target-like way in communication. In the following lines, methods will be presented.

2. MATERIALS AND METHODS

This section discusses the teaching methods used in the experiment, the subjects of the study, the research question and the methods used in the analysis of the written texts.

2.1 Teaching Methods Used in the Experiment

In the experiment, two types of teaching methods were followed. The first type is the Traditional Product Writing (TPW) implemented with the Control Group, and the second type is the Innovated Writing Process (IWP) implemented with the Experimental Group. Type two (IWP), is presented in detail in [36]. In the following part, I will shed light on the teaching methods.

2.1.1 Describing the Traditional Product Writing (TPW)

The TPW is a method of teaching writing, which emphasizes the students' finished written product. It is termed a product-oriented approach which focuses on what to write and the rules for writing; the teacher is the only one who evaluates the final product. My MA study Mourssi [37] indicated that product writing is a teacher-centered method, in which there is no role/space for the students to interact, discuss, negotiate, or get concrete feedback. Although some students can imitate certain styles of writing, the majority of the students produce weak written pieces which are full of non-target-like forms. The teacher evaluation is provided by putting a tick or writing "good, very good, well done or bad" and there is no space for interaction or enough feedback.

The product approach has been evaluated by a number of applied linguists who have shown the weaknesses of the product approach in language acquisition: Pincas [38] comments that in the product approach, the use of language is the manipulation of fixed patterns, these patterns are learnt by imitation; Eschholz [39] mentions that the product approach merely results in mindless copies of particular organizational plan or style; Prodromou [40] criticizes that the product approach for devaluing "the learners' potential" both linguistic and personal; Jordan [41] comments that the product approach has no practical applications; Nunan [42] similarly mentions that the product approach focuses on writing tasks in which the learner imitates, copies and transforms models supplied by the teacher. I think that the product approach does not teach how to write independently or teach learners how to think, and most of the students feel bored during the writing task.

2.1.2 Describing the Innovated Writing Process (IWP)

Mourssi [36] declared that the IWP and the CGLTA were designed to be a bridge to apply recent SLA and applied linguistic theories in pedagogical settings; the aim was for the IWP to create a relationship between Sociocultural Theory (SCT) and pedagogical settings in the classroom, while the CGLTA aimed to draw on error/contrastive analyses with metalinguistic feedback within a communicative framework.

Mourssi [43,36] thought that there should be a method which could be implemented to narrow the gap between the L1 and the L2 learners' internalized grammar system and which takes into consideration the big differences between the Arabic and English language. The researcher thought that this might be achieved by increasing the role of the teacher's interactions and instructions while concentrating on analyzing L2 learners' interlanguage grammar. The explanation and analysis of the learners' non-target-like forms should be performed using explicit grammar learning following *Meaning* negotiation and *Form* negotiation when it is needed and using corrective feedback. Implementing these stages might motivate L2 learners and give them the opportunity to revise and redraft their writing - most of them feel that writing activity is a boring task and they do not have desire to revise and redraft as well - to develop their internalized grammar which will be reflected in their writing.

Mourssi [43,44] explained that the procedures of the IWP include: the processes of contrastive analysis and error analysis (metalinguistic feedback) based on the learners' mistakes; explicit grammar teaching; negotiation of meaning and form based on the learners' level of interlanguage grammar; interaction between teacher-students and students-students in a form of communicative grammar language teaching approach; and finally, feedback which is either direct or indirect.

2.2 The Subjects of the Study

Two classes were selected from a total of 12 enrolled in grade 12. The target location was in one of the Omani government male secondary schools (High School). Each group consisted of 37 Arab Learners of English (ALEs), with ages ranging between 16 and 18, pre- intermediate to intermediate level in English. The subjects were all Arabic speakers and had been learning English as a foreign language for eight years attending four to five sessions per week on average. One aim of this study is to identify which simple past form is first acquired, regular or irregular simple past forms under two different teaching methods? In the following, the research question is presented.

2.3 The Research Question

The current study seeks to answer the following question:

Which simple past forms is first acquired? Is it regular or irregular simple past forms? Are Arab learners of English as foreign language learners follow the same stages of first language learners (who acquire the irregular simple past forms before the regular simple past forms)? This is to provide empirical evidence in relation to the acquisition of the simple past tense forms to test hypotheses emerging from the Rote and Rule model, and thus contribute to the advancement of theory on Second Language Acquisition.

2.4 Methods Assigned to the Research Question

For the research question presented above, quantitative analyses were followed for all the simple past tense forms produced by the samples in 222 written texts which had been collected chronologically. The author thinks that in order to explore which simple past forms are acquired first, three writing texts were collected from each sample in both groups, the first writing text (AB) from the Experimental Group and (BB) were collected after the first two weeks; the second writing (AM) from the Experimental Group and ((BM) from the Control Group after the first two months while the third writing (AF) from the Experimental Group and (BF) from the Control Group were collected at the end of the experiment. The author thinks that writing is one way to get evidence of the state of a student's internalised grammar system. Discussion will be presented in the following section.

2.4.1 The criteria used in discussing the written samples

Three pieces of writing produced chronologically as part of the course produced excellent data for the investigation of students' interlanguage development and a decision was taken to look in detail at simple past tense forms. The researcher used the three writing texts, produced in chronological order as the course went on, to trace both qualitatively and quantitatively the development of simple past tense forms. The instructions were very clear to all the subjects in both groups, which was "Use the following pictures to write a story using the simple past tense in about (100) words". The three chronological writing texts constitute the type of "text data" highlighted in [45] as being suitable for morphological analysis.

In general, the Innovated Writing Process IWP and the Communicative Grammar Language Teaching Approach CGLTA [46] were designed to be a bridge to apply recent SLA and applied linguistic theories in pedagogical settings; the aim was for the IWP to create a relationship between Sociocultural Theory (SCT) and pedagogical settings in the classroom, while the CGLTA aimed to draw on error/contrastive analyses with metalinguistic feedback within a communicative framework [46]. One aim of the current study is to investigate which form is learned first, regular or irregular simple past form.

Each occurrence of a simple past tense form in the students' written samples was carefully counted and analyzed. Intuition has been used to allocate examples to different categories.

It is noticed that learners use different forms, for example: using *run* instead of *ran*, and using *thanks* instead of "thanked". With respect to the distinction between types and tokens in calculating the rates of development in L2 learners' simple past forms, even though *goed* or *wented* are non-target-like forms, they show some kind of development in a student's interlanguage grammar. Each form

produced by the subjects is discussed and analyzed for the purpose of this study. The regular and irregular verbs are presented in numbers and percentages to show whether regular or irregular forms were produced first, and to give the reader an insight into how frequently each type of error and mistake occurred.

Categorizing the forms in sequence interlanguage stages is based on particular categories that were established from the start and were confirmed as the study went along, the categories were also confirmed by calculating all the non-target-like and the target-like forms produced by all the samples of the study. The students' non-target-like forms were categorized into seven types as follows: first, using the root or the simple present forms, second, using spoken target-like forms but written non-target-like written forms, third, overgeneralizing the *-ed* to irregular verbs, fourth, using verb to *Be* + the simple past, agent, the past participle or the gerund etc, fifth, number concord errors in the target-like verb forms, sixth, using blended forms (using *have, has* + the simple past or the past participle, and using infinitive *to* + the past simple or the past participle), finally, overgeneralizing a subrule of irregular simple past on other irregular simple past or regular simple past [47,48].

The total number of essays analyzed was 74, with 37 samples from the Experimental Group and 37 samples from the Control Group. These essays were of about 100 words each. The total amount of simple past tokens for the Experimental Group was 1587 forms, and the total amount of the simple past tokens for the Control Group was 1500 forms.

All the regular and irregular target-like and non-target-like simple past tense forms were carefully counted in all the stages, to cover all types of interlanguage behaviour which occur in the three stages of the experiment and to get an empirical evidence and consistent results for the study showing how the simple past form is acquired by ALEs and what interlanguage stages they may pass through to correctly acquire the simple past tense forms in English. It is worth mentioning that in the current study all verb forms were identified in the texts produced by all the students in the Experimental and the Control Groups. These were divided into target-like and non-target-like forms.

The analysis of the acquisition of the simple past forms in English using the students' written essays produced as part of the IWP was not a straightforward matter and the results must be interpreted with caution. In categorizing the learners' non-target-like forms, some non-target-like forms were repeated in different stages. So, it was difficult to make a clear dividing line between one stage and the next. Analyzing all the non-target-like forms produced by all the subjects of the study in both groups, and categorizing the interlanguage stages followed in acquiring the simple past tense, does not mean that these stages can be generalized to all second language learners in acquiring the simple past forms in English, but attempts to cover most of the variety of types of interlanguage behaviour adopted by ALEs while acquiring the simple past tense forms in English. The acquisition of simple past for this detailed study seems to be varied perhaps

because Arabic L1 students may be in different stages from the stages investigated by other researchers in different contexts. E.g. using the verb to be with the root or with the simple past form or with the past perfect form (*was go*, *was went*, and *was caught*) can represent one of the characteristics of the interlanguage grammar development followed by ALEs in the acquisition of the simple past tense. I also think that explicit teaching/learning and metalinguistic feedback can help students - ALEs - go through the stages more quickly and this point will be investigated later on.

Another issue in categorizing the stages of interlanguage behaviour is that some second language learners produced some non-target-like forms which cannot be grouped into a recognizable category; this is because it is difficult to establish which verbs they are. For example: *stoke* (S 11 AB), *colle* (S 15 AB), *arer* (S 3 BB), *dicet* (S 14 BB), and *akrusnt* (S 27 BB). It was difficult to categorize these forms as performance non-target-like forms such as: *showted*, *brook*, *trayed*, *foneshed*, and *snated* which are categorized as stage two in the interlanguage grammar development stages proposed in the acquisition of the simple past tense in the current study. Producing these forms (*showted*, *trayed*, *snated*, *finished*, and *hapenned*) can be evidence that the student's internal grammar has taught him/her that you should add *-ed* to these verbs, and can be evidence that the learner has developed the regular "add *-ed*" rule. Learners who produced these forms at this stage need to learn the target-like form in learning the simple past tense in English in order to improve their written accuracy.

3. RESULTS AND DISCUSSION

In response to Research Question, participants' target-like and non-target-like regular and irregular simple past forms were noted. The learners' development in their use of the regular and irregular simple past tense forms was traced in three different written texts produced by the participants in the Experimental and Control Groups.

3.1 Tracing the Participants' Simple Past Forms during the Experiment

In the following paragraphs, a comparison is made between the Experimental Group and the Control Group at the three different stages. First, the development will be traced of the regular and irregular simple past tense forms used in the three different written texts collected from the participants in both Experimental and Control Groups stage by stage. This is followed by tracing the target-like and non-target-like regular and irregular simple past forms used in the three different written texts.

3.1.1 Tracing the Participants' Regular and Irregular Simple Past Forms during the Experiment

Table 1 shows the raw and relative percentages of regular and irregular simple past tense forms in the three chronological written texts produced by ALEs in the Experimental Group and the Control Group.

Table 1. Regular and Irregular Simple Past forms produced by the Experimental Group and the Control Group at the three stages

Group/Stage	Regular simple past	Irregular simple past
AB	221 (42.10%)	304 (57.09%)
AM	223 (39.47%)	342 (60.53%)
AF	226 (39.52%)	346 (60.48%)
Total	670 (40.31%)	992 (59.69%)
BB	207 (38.05%)	337 (61.95%)
BM	187 (37.40%)	313 (62.60%)
BF	194 (38.18%)	314 (61.82%)
Total	588 (37.88%)	964 (62.12%)

The first part of Table 1 represents the Experimental Group. It shows that the participants used a number of 221 (42.10%) regular simple past forms in the first writing text, and used a number of 304 (57.09%) irregular simple past forms in the first writing text. And the number of the regular simple past increased slightly in the second writing text. They used a number of 223 (39.47%) regular simple past forms compared with 342 (60.53%) irregular simple past forms. In the final piece of writing, the percentage of regular forms increased to 226 (39.52%) compared with 346 (60.48%) irregular simple past forms. A comparison between the regular simple past forms and the irregular simple past forms shows that the participants in the Experimental group used a total number of 670 (40.31%) regular simple past forms compared with 992 (59.69%) irregular simple past forms.

The second part of Table 1 represents the Control Group. It shows that the participants used 207 (38.05%) regular simple past forms in the first writing text, compared with a number of 337 (61.95%) irregular simple past forms. They used a number of 187 (37.40%) regular forms compared with 313 (61.82%) irregular simple past forms in the second writing text. The proportion of regular simple past forms increased in the third writing text to 194 (38.18%) compared with 314 (61.82%) irregular simple past forms. A comparison between the regular simple past forms and the irregular simple past forms shows that the participants in the Control group used a total number of 588 (37.88%) regular simple past forms compared with 964 (62.12%) irregular simple past forms.

3.1.2 Tracing the Participants' Target-like and Non-target-like Regular and Irregular Simple Past Forms during the Experiment

Table 2 shows the raw and relative percentages of the target-like and non-target-like regular and irregular simple past tense forms in the three written texts produced by ALEs in the Experimental and the Control Groups.

Table 2. Target-like and non-target-like forms produced by the Experimental Group and the Control Group at the three stages

Group/Stage	Regular simple past		Irregular simple past	
	Target-like	Non-target-like	Target-like	Non-target-like
AB	123 (56%)	98 (44%)	173 (57%)	131 (43%)
AM	130 (58%)	93 (42%)	212 (62%)	130 (38%)
AF	209 (92%)	17 (8%)	320 (92%)	26 (8%)
Total	462 (68.95%)	208 (31.05%)	705 (71.05%)	287 (28.95%)
BB	66 (32%)	141 (68%)	138 (41%)	199 (59%)
BM	80 (43%)	107 (57%)	159 (51%)	154 (49%)
BF	147 (76%)	47 (24%)	218 (69%)	96 (31%)
Total	293 (49.83%)	295 (50.17%)	515 (53.42%)	449 (46.58%)

The first part of Table 2 represents the Experimental Group. It shows that the participants used a number of 123 (56%) target-like regular simple past forms in the first writing text. And the number of the target-like regular simple past increased in the second writing text. They used a number of 130 (58%) target-like regular simple past forms while the number increased to 209 (92%) target-like regular simple past forms. In the final piece of writing, the percentage of non-target-like forms reduced from 44% to 8% over the end of the course.

Table 2 also shows that the participants in the Experimental Group used a number of 173 (57%) target-like irregular simple past forms in the first writing text. And the number of the target-like irregular simple past increased in the second writing text. They used a number of 212 (62%) target-like irregular simple past forms while the number increased to 320 (92%) target-like irregular simple past forms. The participants in the Experimental Group produced 131 (43%) non-target-like irregular simple past forms in the first writing text and the number reduced to 130 (38%) non-target-like irregular simple past forms while the number reduced to 26 (8%) non-target-like irregular simple past forms.

The second part of Table 2 represents the Control Group. It shows that the participants used 66 (32%) target-like regular simple past forms in the first writing text. The proportion of target-like regular simple past forms increased in the second writing text to 80 (43%) and to 147 (76%) in the third piece of writing. The participants produced 141 (68%) non-target-like regular simple past forms in the first writing text but the number reduced in the second piece to 107 (57%) non-target-like regular simple past forms and to 47 (24%) non-target-like regular simple past forms in the final piece of writing.

Table 2 also indicates that the participants in the Control Group used a proportion of 138 (41%) target-like irregular simple past forms in the first writing text, but the number of target-like irregular simple past forms increased in the second writing text to 159 (51%) and to 218 (69%) in the final piece of writing. The participants in the Control Group produced 199 (59%) non-target-like irregular simple past forms in the first writing text reducing to 154 (49%) in the second piece of writing and to 96 (31%) in the final piece of writing. The results of the experiment for both Experimental and Control Groups show an increase in production of target-like simple past forms usage. The table indicates: the Experimental Group's target-like regular simple past forms usage increases from 123 (56%) to 130 (58%) to 209 (92%), while the target-like irregular simple past forms usage grows from 173 (57%) to 212 (62%) to 320 (92%). The table indicates also: the Control Group's target-like regular simple past forms usage increases from 66 (32%) to 80 (43%) to 147 (76%), while the target-like irregular simple past forms usage grows from 138 (41%) to 159 (51%) to 218 (69%).

The numbers of the verbs used by the two groups whether they are target-like or non-target-like, regular or irregular verbs, refer to the differences which are significant, these results and the differences reflect and support the results the Words and Rules model and Brown [29]'s study, and indicate that ALEs follow the same sequence of first language learners in learning the irregular simple past forms before the regular simple past forms.

4. CONCLUSION

Comparing the number of target-like regular and irregular simple past forms between the Experimental Group and the Control Group reveals that both groups have achieved a remarkable increase in the number of target-like regular and irregular simple past forms, but the Experimental Group achieved a higher percentage than the Control Group. There are many reasons behind these results. The most important two are: the Experimental Group practised the IWP and the CGLTA, and followed the techniques of revising and redrafting based on focus-on-form in a communicative way through interaction.

What is also noticed during the experiment is that Arab learners of English have a group of integrated resources and different strategies-primary linguistic data as well as cognitive strategies for grammatical rule formation- in order to perform the different tasks related to L2 learning. Some of them depend on the L1 and try to transfer or borrow using cognitive strategies-practising, receiving and sending messages between each other, analyzing and reasoning and creating structure for input and output- which enable them to understand and produce new language by different means.

To sum up, ALEs acquire the irregular simple past forms before the regular simple past forms, although each group was under different teaching method of

writing. It is concluded that ALEs follow the same the same sequence of first language learners in learning the irregular simple past forms before the regular simple past forms. However, textbooks and teachers start presenting the regular simple past forms before the irregular ones.

COMPETING INTERESTS

Author has declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Pinker S. *Words and Rules: The Ingredients of Language*. New York: Basic Books; 1999.
2. Herschensohn J. Missing inflection in second language French: accidental infinitives and other verbal deficits. *Second Language Research*. 2003;17:273–305.
3. Beck ML. Regular verbs, past tense and frequency: Tracking down a potential source of native speaker/non-native speaker competence differences. *Second Language Research*. 1997;13:93–115.
4. Klein W. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 1986.
5. Schwartz B. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*. 1993;15:147–63.
6. Schwartz B, Gubala-Ryzak M. Learnability and grammatical reorganization in L2A: against negative evidence causing the unlearning of verb movement. *Second Language Research*. 1992;8:1–38.
7. Ellis R. *Instructed second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell; 1990.
8. Scott V. An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in foreign language education. *Modern Language Journal*. 1989;73:14–22.
9. Scott V. Explicit and implicit grammar teaching strategies: New empirical data. *French Review*. 1990;63:779–89.
10. White L. Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*. 1991;7:133–61.
11. White L. Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics*. 1992;37:273–86.
12. Arteaga D, Herschensohn J. Using diachronic linguistics in the language classroom. *Modern Language Journal*. 1995;79:212–22.
13. Fotos S, Nassaji, H. editors. *Form-focused instruction and teacher education: Studies in honor of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press; 2007.

14. Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon; 1981.
15. Krashen S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Oxford: Pergamon Press; 1985.
16. Ellis R. Informal and formal approaches to communicative language teaching. *ELT Journal*. 1982;36(2):73-81.
17. Ellis R. *Classroom Second Language Development. A study of classroom Interaction and Language Acquisition*. Oxford: Pergamon; 1984.
18. Van Patten B. Can learners attend to form and content while processing input? *Hispania*. 1989;72(2):409-17.
19. Robinson P. Review article: Attention, memory and the "noticing" hypothesis, *Language Learning*. 1995;45:283-331.
20. Robinson P. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research*. 2001;17:368-92.
21. Doughty C, Williams J. editors. *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press; 1998.
22. Williams J. The effectiveness of spontaneous attention to form. *System*. 2001;29(3):325-40.
23. Ellis NC. editors. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press-Harcourt Brace and Co; 1994.
24. Ellis NC. Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 2002;24:143-88.
25. Dekeyser R. Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar, in: C. Doughty and J. Williams (eds.). *Focus on Form in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1998;42-63.
26. Ellis R. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters; 1997.
27. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press; 2003
28. Trahey M, White L. Positive evidence and pre-emption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*. 1993;15:181-204.
29. Brown R. *A First Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press; 1973.
30. DeVilliers P, DeVilliers J. A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistics Research*. 1973;2:267-278.

31. Bardovi-Harlig K. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Oxford: Blackwell; 2000.
32. Ramadani A. *The students' mastery in using simple past tense of faculty of letters*. Gunadarma University: A paper Undergraduate Thesis. English Language Department. Jakarta. August, 2009.
33. Yap D, Alsagoff L. *Error in tense and aspect in compositions of Secondary School students in Singapore*. Department of English language and literature, NIE, NTV; 2005.
34. Andersson L. *Error made in time and tense: An investigation of errors made in time and tense in composition writing by 9th grade learners of English in Sweden*: Gotebrag University, Department of English, and Linguistic C-essay. Interdisciplinary paper; 2008.
35. Kohlmyr P. *To Err Is Human....: An investigation of grammatical errors in Swedish 16- year-old learners' written production in English*. Goteborg Universitet, Goteborg; 2003.
36. Mourssi A. *The Innovated Writing Process (IWP) Approach: a Practical Bridge between Recent SLA and Applied Linguistics Theories*, *English Linguistics Research*. 2012d;1(2):102-118.
37. Mourssi A. *The role of motivation and learning strategies in improving second language learners' writing*. A dissertation submitted to the University of Birmingham; 2006.
38. Pincas A. *Structural linguistics and systematic composition teaching to students of English as a foreign language*. *Language Learning*. 1962;12(3):185-194.
39. Eschholz PA. *The prose models approach: Using products in the process*. in: T. R. Donovan, and B. W. McClelland, (eds.) *Eight Approaches to Teaching Composition*. Urban IL: Council of Teachers of English; 1980.
40. Prodromou L. *The Backwash Effect: from Testing to Teaching*. *Language Testing*. 1995;49(1):13-25.
41. Jordan RR. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997.
42. Nunan D. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle; 1999.
43. Mourssi A. *The impact of Reflection and Metalinguistic Feedback in SLA: A Qualitative Research in the Context of Post Graduates*. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. 2012b;1(1):122-139.
44. Mourssi A. *The Role of Revising and Redrafting in Improving Second Language Learners' Writing: the Acquisition of the Simple Past*.

- Unpublished doctoral dissertation, University of the West of England, Bristol, UK; 2013.
45. Sakel J, Everett D. *Linguistic Fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press; 2012.
 46. Mourssi A. The Effectiveness of the Innovated Writing Process. *The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*; 2013b;2(3):66-84.
 47. Mourssi A. The Acquisition of the Simple Past Tense in the Context of Arab Learners of English. *Arab World English Journal*. 2012c;3(3):204-222.
 48. Mourssi, A. Analyzing Interlanguage Stages ALEs Pass Through in the Acquisition of the Simple Past Tense. *English Language Teaching*. 2012a;5(1):148-163.

**Lane Perry^{1*}, Krystina R. Stoner^{2,4}, Lee Stoner³, Daniel Wadsworth⁴,
Rachel Page⁴ and Michael A. Tarrant²**

¹Center for Service Learning, Western Carolina University, Cullowhee, NC, USA,

²Warnell School of Forestry and Natural Resources, University of Georgia, Athens,
United States of America,

³School of Sport and Exercise, Massey University, Wellington, New Zealand,

⁴Institute of Food Nutrition and Human Health, Massey University, Wellington, New
Zealand

The Importance of Global Citizenship to Higher Education: The Role of Short-Term Study Abroad

ABSTRACT

An increasing number of institutions actively promote *internationalisation* as a key strategy, implying that the development of a "global citizenry" is an integral part of their educational mission. To fulfil this strategy, four constructs must be addressed: (1) what is global citizenship?, (2) why is global citizenship important? (3) how do we measure global citizenship?, and (4) how do we foster global citizenship? (1) Although global citizenship is a highly contested and multifaceted term, three key dimensions are commonly accepted: social responsibility, global awareness, and civic engagement. (2) Today's graduates are critically dependent on an interconnected world, and universities have a responsibility to promote global mindedness, to provide greater employment opportunities for their graduates, and to respond to political calls for enhanced national security. (3) There is a consensus that the natural and built environment is the context in which global citizenship can be best understood. Utilizing the three previously consented upon tenets of global citizenship, Tarrant (2010) developed a Value-Belief-Norm model to assess global citizenship. (4) A number of nations are utilizing international education as an *en masse* mechanism for nurturing global citizenship. However, the "just do it" model may be ineffective. Conversely, short-term courses, coupled with action-oriented experiences that encourage reflection, critical analysis, and synthesis may be effective catalysts. Since short-term programs are likely to remain the only realistic option for many undergraduate students, there is a growing need to document

whether short-term courses can promote higher-order outcomes and, if so under what conditions.

Keywords: Critical reflection; transformative learning; experiential education; internationalization; globalization.

1. INTRODUCTION

Institutions of higher education arguably have a responsibility to develop curricula that foster "global citizens", either as a consequence of their educational mission, in response to political calls for enhanced national security and global awareness, or in strengthening the employability of their graduates within an ever-globalizing context. To fulfil this strategy, four constructs must be addressed: (1) what is global citizenship? (2) why is global citizenship important? (3) how do we measure global citizenship?, and (4) how is global citizenship fostered? In addition to discussing these questions, commentary will focus on the pivotal role short-term study abroad programs can play in fostering global citizenship.

2. WHAT IS GLOBAL CITIZENSHIP?

Although global citizenship is a highly contested and multifaceted term [1,2], three key dimensions, at least within the study abroad literature, are now commonly accepted [3,4]: (1) social responsibility (concern for others, for society at large, and for the environment), (2) global awareness (understanding and appreciation of one's self in the world and of world issues), and (3) civic engagement (active engagement with local, regional, national and global community issues). In one of the most thorough reviews of the global citizenship concept in the study abroad scholarly field, Schattle [4] proposes that it "entails being aware of responsibilities beyond one's immediate communities and making decisions to change habits and behavior patterns accordingly" (p.12).

Outside the study abroad literature, there is consensus that the natural and built environment is the context in which global citizenship can be best understood [5-8], since environmental concern not only benefits others beyond the individual, but also invokes a sense of obligation toward others. According to Dobson [7], the environment constitutes a *community of obligation* in which social responsibilities and behaviors extend, in the form of an ecological footprint. In distinguishing between a Good Samaritan (i.e., based on charity) and a Good (*Earth*) Citizen (i.e., based on obligations), Dobson argues "the idea of the ecological footprint converts relationships we had thought to be Samaritan into relationships of citizenship" (p.105). Citizens, then, are not merely global by reason of their international travel, but as a result of their pro-environmental behaviors that make a sustainable impact. Similarly, Attfield [5] suggests, "environmental responsibilities form the most obvious focus of concern for global citizens, as well as the territory where global

obligations most clearly arise" (p.191). In a similar vein, Winn [8] considers the concept of global citizenship to include "behaviors associated with the global issues of environmentalism, social justice, and civic participation" (p.124). With the ever increasing role of higher education institutions in the development of global citizens, a specific emphasis on internationally located educative experiences, coupled with critical reflection methods, and ultimately framed by relevant disciplines, the behaviors and actions of globally educated citizens can and should be developed. Moreover, it is the students' exploration and application of pro-environmental behaviors within the natural environment, the built environment, and the communities they engage.

3. WHY IS GLOBAL CITIZENSHIP IMPORTANT?

Universities and colleges arguably have a responsibility to develop international curricula that foster a student citizenry with stronger global awareness, either as a consequence of their educational mission [1,4,9-11], in response to political calls for enhanced national security [12-14], in providing greater employment opportunities for their graduates [15], or simply in heeding the public's growing interest in the importance of promoting global mindedness among future generations [16]. Responding to these realities requires a massive increase in the global literacy of the typical college graduate.

The intensification of and access to technology has forged links between institutions, societies, cultures and individuals, and today's university graduates live and work in a world that is more accessible than ever before [17]. While the availability of modern travel and technology is not accessible to all of earth's 7 billion 'citizens', those who have access and acceptance into higher education institutions also have greater opportunities for globalized experiences. The opportunity for a student to frame their existence within a global context can promote deeper understanding of cultural differences and provide a counterpoint for juxtaposing their personal beliefs with those of others. Internationalization and globalization are fundamental components of the learning process; to live and reflect upon the experiences a student has with these phenomena can increase action and bring about transformation of perspective.

4. HOW IS GLOBAL CITIZENSHIP FOSTERED?

There is growing political interest in international education and increasing reference to globalization (and the need to prepare students as global citizens) in the missions of academic institutions [10]. Lutterman-Aguilar and Gingerich [18] argue that education abroad can effectively prepare students as responsible global citizens if programs incorporate the principles of experiential education, notably action-oriented experiences that encourage reflection, critical analysis, and

synthesis. Similar conclusions are drawn by McLaughlin and Johnson [19], who propose a field-based experiential learning model for short-term study abroad programs. This model enables students to move beyond knowledge learning to application and integration, toward a real, "unbuffered" world. Indeed, there is strong evidence throughout the study abroad literature supporting the integration of experiential learning as a key medium for promoting higher-order learning [20-28].

The outcomes of study abroad experiences, students' previous experiences with the course material, the destination, and travel in general can have an influence on the potential shift in a student's worldview. McKeown [29] recognized the profound change in students' values when experiencing a new social environment that called into question their internal beliefs [30] and referred to this as the *first-time effect*. This phenomenon has also been recognized in other learning environments where experientially based pedagogy (service-learning, problem-based learning) has been utilized and experienced for the first-time [31,32]. Valuable to the student experience, their engagement, and the likelihood of a shift in worldview are the following: faculty-student engagement, experiential learning opportunities, dialogue and group discussions focused on students' experiences, and reflection assignments connected to experiences and readings [33]. Within study abroad experiences, exposure to new places, cultures, and learning environments where a student's preconceived and established notions and beliefs are tested, may act as the catalyst or impetus to bring forth a transformative experience. Of particular importance is the creation of moments of critical reflection and discussion. In these types of environments, exposed to realities that are outside their previous understanding or comfort zones, the learner may discover a need to acquire new perspectives in order to gain a more complete and complex understanding. A deeper, more sincere understanding of reality and how their perception of reality is framed by their worldview, is the value in combining experiences with critical analysis, reflection, and abstract conceptualization [34].

5. HOW IS GLOBAL CITIZENSHIP MEASURED?

There is a consensus that the natural and built environment is the context in which global citizenship can be best understood. Utilizing this context, Tarrant [30] developed a Value- Belief-Norm model to assess global citizenship and the "added value" of study abroad (Fig.

1). In Tarrant's [30] conceptualization of a framework for exploring the role of studies abroad education and global citizenship development, he posited a frame based on Stern's [35] Values-Beliefs-Norm theory (VBN). In this, Tarrant identifies two components based on (1) an awareness/belief that specific environmental conditions threaten or have adverse consequences for the things the learner values and (2) an awareness/belief that the individual/learner can act to reduce the specific threat(s) [30,35]. These components and the extent to which an individual learner

aligns with these two beliefs are critical to the conceptual framework Tarrant puts forth.

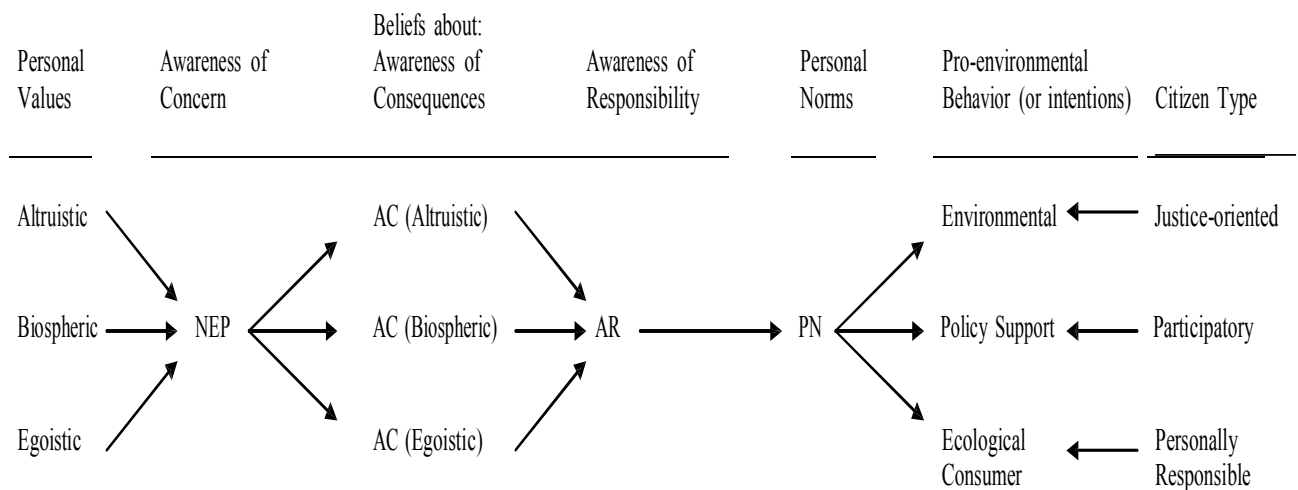


Fig. 1. Adapted value-beliefs-norms theory of global citizenship [30]

The recognition of critical reflection as an integral component of the conceptual framework offered by Tarrant [30] is evident in Westheimer and Kahne's [36] "citizen-type" and Dobson's [7] "Earth Citizen". For example, Westheimer and Kahne [36] argue that a justice-oriented citizen is one who is concerned with asking questions about issues she or he sees in their community (local and global) and then acting upon the answers they find. This is in sharp contrast to a personally responsible citizen who is typically concerned with acting responsibly or volunteering in times of crisis. Interestingly, it seems that a clear difference between these two citizen types is found in the citizen's concern with or interest in critical reflection upon their observations and experiences. Justice-oriented citizens seem to be more concerned with asking the more complex questions versus accepting the simpler answers. By asking more complex questions, it is assumed that justice-oriented citizens are analyzing, considering, and reconsidering their perspectives and beliefs in light of new information and experiences. This is primarily a function of critical thinking and reflection. That is, being prepared to ask and answer the complex questions that emerge from our continually evolving and complex society [28]. Doing this may promote and nurture "change in environmentally oriented values, norms, and behaviors" [30]. This observation is demonstrated further by Dobson's view of an Earth Citizen. With an Earth Citizen there tends to be less emphasis on volunteerism as ends unto itself, and a greater emphasis placed on questioning what is observed or has come to be known and then this is acted

upon in order to ameliorate the causes of observed injustices. Overall, the conceptual framework "proposes that values and worldviews act as filters for new information in the development and formation of congruent beliefs and attitudes which in turn predispose behavioral intentions and ultimately pro-environmental behaviors" [30].

The two components Tarrant identified (the connection between environmental conditions and the threats on a learner's values and the belief that the learner can reduce the threats), which underpin Fig. 1, have a common denominator. That denominator is a learner's values and what they are willing to do about those values. The measurement of value identification or awareness is a complex, but important endeavor. One particular theory that has been operationalized and empirically tested to measure a person's values is the Schwartz norm-activation theory. Norm-activation theory states that "pro-environmental actions occur in response to personal moral norms about such actions and that these are activated in individuals who believe that environmental conditions pose threats to other people, other species, or the biosphere and that actions they initiate could avert those consequences" [37]. One salient, empirical study measured the values associated with social movements particularly in context of pro-environmental actions. In the Stern et al. [37] study, which was designed to measure two variables from Schwartz's norm-activation theory (personal norms and awareness of consequences), resulted in findings that were strongly consistent with the VBN theory. Essentially, it was determined that personal norms were strongly associated with the behaviors of all three types of nonactivist environmentalism, provided the strongest predictor of consumer behavior and willingness to sacrifice, and was the only variable in their study to have a direct effect on all three types of movement support.

A limitation of Tarrant's model is that it directly focuses on environmental awareness and does not directly address the concepts of social justice or civic engagement, i.e., the key dimensions of global citizenship [3,4]. Although, it should be noted that in Tarrant's conceptual framework, there is indirect or ancillary inclusion of personal values and awareness of responsibility (civic engagement) and the citizen type (social justice orientation) an individual could align. Even though Tarrant clearly is addressing the conceptualization of "pro-environmental behavior" from an environmental perspective, it is inextricably connected to other important elements to be considered when attempting to understanding global citizenship. In addition, the use of Schwartz's norm-activation theory to operationalize and measure global citizenship is an important avenue to consider.

6. WHAT ROLE CAN SHORT-TERM STUDY ABROAD PROGRAMS PLAY?

The past 25 years have witnessed growing numbers of students, particularly in the United States (U.S.), participating in study abroad programs of varying

durations, locations, and academic foci. These growing numbers, contextualized and sourced from the U.S. higher education student body, have led to the literature being skewed in context of the U.S. This particular growth and respective body of literature ultimately reflects a U.S. centric perspective on research into the influence of short-term study abroad. This is due to the limited number of empirical studies investigating non-U.S. students studying abroad Curthoys [38]. With this, Europe and Australasia could be considered emerging markets for future generations of students beginning to study abroad. Further investigation into these emerging markets and the influence of study abroad on participants is necessary.

In the U.S., most recent estimates indicate that of the approximately 270,000 U.S. students who studied abroad for academic credit in 2009/10 (compared to 75,000 students in 1990), the majority (57%) were short-term (summer or 8 weeks or less) [39]. While short-term programs have been criticized for being academically light [29], they appeal to large numbers of undergraduates without prior international travel experience and/or who lack the funds or time for extensive education abroad opportunities [40-43]. Short-term programs thereby may provide a springboard for future, more in-depth travel [44], a pathway for those studying abroad for the first-time [29], and perhaps "the only realistic alternative in terms of the demands of your degree studies and economic resources" [39]. As such, short-term programs may be viewed as crucial for achieving broad and more egalitarian access to study abroad for U.S. undergraduates.

Skepticism has been voiced about whether the short-term study abroad format can offer students a sufficiently profound experience to transform the fundamental values and beliefs that underlie global citizenship. Recent evidence suggests that the duration of the international experience may be only weakly related to student learning outcomes. The large scale Georgia Learning Outcomes of Students Studying Abroad Initiative (GLOSSARI) [45] found a general advantage for study abroad at any duration over no study abroad in terms of graduation rates, although moderate duration (4-8 weeks) exceeded both shorter and longer programs on this variable. In their study of over 6,000 alumni from 20 institutions, Paige et al. [3] suggests no difference in global engagement between students who had studied abroad for shorter versus longer durations. Their findings from the University of Minnesota's Study Abroad for Global Engagement project revealed that students in short-term programs (of 4 weeks or less) were just as likely to be globally engaged as those who studied abroad for several months or longer. Similarly, McKeown [29] posited that, "students who had been abroad for as little as two weeks showed patterns of intellectual development more similar to peers who had been abroad for months or years than to those who had not been abroad at all" (p.6). The conclusion is that spending at least some time abroad is probably better than no time at all, though the extent to which the "just do it" analogy [46] holds true for study abroad (i.e., relative to home campus) remains relatively unsubstantiated [29,47]. Meaning, whether studying abroad for a short, moderate, or long-term period, there needs to

be some level of consideration for appropriate measures to be implemented that will help students make connections from and sense of their new experiences.

Short-term study abroad, when coupled with an adequate pedagogical framework, could serve as an educative opportunity for fostering transformative learning environments where new experiences and perspective may be developed. It is that critical moment where learners have engaged with something novel, whether it is physical or psychological, that is when reflection and critical reflection become imperative to the learning process. The shift from physical experience to meaning making can be different, but it is imperative for perspective transformation and ultimately behavior adaptation to occur. Though it should be noted that prior to the exposure to something novel, abstract conceptualization can have occurred. Meaning, preparation and study for future experiences related to a student's involvement in a course is also valuable to their learning. These connections between experience and reflection, content and experience, and reflection and content are ones that have long been theoretically [14,34,48] and practically [31] established.

7. DISCUSSION AND DIRECTION

Over the past decade there have been increasing calls to develop the capacity of higher education students, particularly in the U.S., to think and act globally [11]. One method of encouraging the civic of global citizenship is through study abroad [30]. To date, the academic response to calls for greater global learning has focused primarily on increasing quantity (i.e., "just do it"). The number of students participating in education abroad is often the primary indicator of an institution's success in achieving globalization aims [44, 49]. Clearly, a major driver of such efforts should also address quality – the added value and outcomes of studying abroad as indexed by measures more informative than traditional course evaluation responses. As resources become available for study abroad development, funds should be targeted toward programs that promote demonstrable and specific learning outcomes.

Short-term, faculty-led, field-based programs can have an important role in fostering some of the outcomes considered critical to national security, globalization and global competitiveness, and social norms [11,50]. Though not all education programs should be similarly structured, we concur with Lutterman-Aguilar and Gingerich [18] that, "study abroad and experiential education are natural partners because they share the common goal of empowering students and preparing them to become responsible global citizens" (p.46). Accordingly, we encourage faculty to incorporate field-based learning experiences into study abroad curricula and to consider their role as facilitators of citizen activism [1], promoting opportunities for civic engagement, responsibility, and global awareness. The challenge, clearly, is to develop programs in a measured and effective way. Such programs must be

attractive to students (especially for those traveling abroad for the first-time), yet must not turn the travel experience into a token service program of consumerism with little value beyond the tourism dollars it generates [2,51]. Since short-term programs are likely to remain the only realistic option for many undergraduate students and potentially the least expensive medium for democratizing study abroad, achieving such strategies will be critical. In moving toward more robust evidence of the value of education abroad, particularly with respect to globalization, we need to design research that can clearly demonstrate whether studying abroad (relative to home campus) can promote higher-order outcomes (such as global citizenship) and, if so, under what conditions.

Essentially, the literature to date is primarily focused on U.S. students studying abroad [38]. Comparative groups of students are needed to determine the influence study abroad experiences might have on non-U.S. counterparts who are from different geographical and cultural backgrounds. Moreover, this lack of research can be attributed to the emerging market and associated pedagogy of study abroad and international education in countries like New Zealand, Australia, and the United Kingdom.

8. CONCLUSIONS

There is a consensus that the natural and built environment is the context in which global citizenship can be best understood. Utilizing this context, Tarrant [30] developed a Value- Belief-Norm model to assess global citizenship and the "added value" of study abroad. A number of nations, including the U.S., have witnessed growing political pressure to utilize international education as an *en masse* mechanism for nurturing global citizenship. However, the extent to which the "just do it" analogy holds true for study abroad remains relatively unsubstantiated. Education abroad can effectively prepare students as responsible global citizens, but only if coupled with action-oriented experiences that encourage reflection, critical analysis, and synthesis. Since short-term programs are likely to remain the only realistic option for many undergraduate students, there is a growing requisite to document whether short duration programs can promote higher-order outcomes (such as global citizenship) and, if so, under what conditions. In particular, there is a lack of demonstrable evidence of the *transformational change* attributable to participation in field- based/experiential study abroad programs, relative to (a) other study abroad programs lacking a structured experiential component and/or (b) home campus (i.e., traditional classroom) courses and/or (c) comparisons of the experiences and learning outcomes of students from different countries and cultures.

Although global citizenship is a highly contested and multifaceted term, three key dimensions are commonly accepted: social responsibility, global awareness, and civic engagement. This particular observation lends itself well to the perspective that global citizenship, at its core, is focused on connections – a person's

connections with the products they choose to use, the environment they believe they influence, and the groups of people who they directly and indirectly associate with. Whether or not those connections (with products, environments, and people) are recognized and reflected upon is what fundamentally separates those who consciously assume their role as a global citizen from those who do not.

ACKNOWLEDGEMENTS

No sources of funded are reported.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Hanson L. Global Citizenship, Global Health, and the Internationalization of Curriculum: A Study of Transformative Potential. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14(1):70-88.
2. Zemach-Bersin T, Selling the world: Study abroad marketing and the privatization of global citizenship. In *The handbook of practice and research in study abroad : higher education and the quest for global citizenship*, R. Lewin, Editor. London: Routledge; 2009.
3. Morais D, Ogden A. Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. *Journal of Studies in International Education*. 2011;15(5):445-466.
4. Schattle H, Global citizenship in theory and practice. In *The handbook of practice and research in study abroad : higher education and the quest for global citizenship*, R. Lewin, Editor. London: Routledge; 2009.
5. Attfeld R, Global citizenship and the global environment. In *Global citizenship : a critical reader*, N. Dower and J. Williams, Editors. Edinburgh: Edinburgh University Press; 2002.
6. Bryant D, The everyone, everywhere: Global dimensions of citizenship. In *A more perfect vision: The future of campus engagement*, B. Holland and J. Meerropol, Editors. Providence, RI: Campus Compact; 2006.
7. Dobson A. *Citizenship and the environment*. Oxford: Oxford University Press; 2003.
8. Winn JG. Techno-information literacy and global citizenship. *International Journal of Technology, Knowledge, and Society*. 2006;2:123-127.
9. Braskamp L, Braskamp D, Merrill K. Assessing progress in global learning and development of students with education abroad experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2009;15:101-118.

10. Hovland K. Global learning: What is it? Who is responsible for it? . Association of American Colleges and Universities Peer Review. 2009;Fall:4-7.
11. Stearns PN. Educating global citizens in colleges and universities : challenges and opportunities. London: Routledge; 2009.
12. Lincoln Commission. Global competence and national needs. Washington, DC: Lincoln Commission; 2005.
13. Government Accountability Office. Global competitiveness: Implications for the nation's higher education system. 2007. Accessed October 27 2012. Available: www.gao.gov/new.items/d07135sp.pdf.
14. Durbin RJ. The Lincoln Commission and the Future of Study Abroad. International Educator. 2006;Jan-Feb:4-6.
15. Association of American Colleges and Universities. Global Learning for the New Global Century: Executive Summary with Findings from Employer Survey. Washington, D.C.: Association of American Colleges and Universities; 2007.
16. Norris EM, Gillespie J. How Study Abroad Shapes Global Careers: Evidence From the United States. Journal of Studies in International Education. 2009;13(3):382-397.
17. O'Steen B, Perry L. Service-learning as a responsive and engaging curriculum: A higher education institution's response to natural disaster. Curriculum Matters. 2012;8:171-185.
18. Lutterman-Aguilar A, Gingerich O. Experiential pedagogy for study abroad: Educating for global citizenship. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2002;41-82.
19. McLaughlin JS, Johnson DK. Assessing the field course experiential learning model: Transforming collegiate short-term study abroad experiences into rich learning environments. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2006;65-85.
20. Annette J. Service Learning in an International Context. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2002;83-93.
21. Brandt C, Manley T. The Practice of the Fieldbook: Facilitating and Evaluating Field- based Learning. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2002;113-142.
22. Kehl K, Morris J. Differences in global-mindedness between short-term and semester- long study abroad participants at selected private universities. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2007;67-79.
23. Harrison JK. The relationship between international study tour effects and the personality variables of self-monitoring and core self-evaluations. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2006;1-22.
24. Steinberg M. Involve me and I will understand: Academic quality in experiential programs. Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. 2002;207-229.

25. Peterson C. Preparing engaged citizens: Three models of experiential education for social justice. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;165-206.
26. Pagano M, Roselle L. Beyond reflection through an academic lens: Refraction and international experiential education. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2009;217-229.
27. Montrose L. International Study and Experiential Learning: The Academic Context. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2002;1-15.
28. Perry L, Stoner L, Tarrant M. More than a vacation: short-term study abroad as a critically reflective, transformative learning experience. *Creative Education*. 2012;3(5):679-683.
29. McKeown JS. *The first time effect : the impact of study abroad on college student intellectual development*. Albany, NY: State University of New York Press; 2009.
30. Tarrant MA. A conceptual framework for exploring the role of studies abroad in nurturing global citizenship. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14:433-451.
31. Perry L, A Naturalistic Inquiry of service-learning in New Zealand classrooms: Determining and illuminating the influence on student engagement., in *Education*; 2011.
32. Perry L, O'Steen B, Cammock P, The influence of service-learning on student engagement. In *reaking the Mold of Classroom Organization and Management: Innovative and Successful Practices of Engagement, Motivation, and Student Empowerment for 21st Century Schools*, A. Honigsfeld and A. Cohan, Editors. Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield inc; 2013.
33. Kuh G. *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities; 2008.
34. Kolb DA. *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs; London: Prentice-Hall; 1984.
35. Stearns PN. Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*. 2000;56:407-424.
36. Westheimer J, Kahne J. Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. 2004. Accessed October 28 2012. Available: www.apsnet.org.
37. Stern PC, Dietz T, Abel T, Guagnan GA, Kalof L. A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism. *Research in Human Ecology*. 1999;6(2):81-97.
38. Curthoys A. Australian studies and study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2000;6:47-57.

39. IIE Passport StudyAbroad Print Directories. IIE passport, short-term study abroad: The most complete guide to summer and short-term study abroad. New York: IIE Passport StudyAbroad Print Directories; 2007.
40. Tarrant MA. A conceptual framework for exploring the role of studies abroad in nurturing global citizenship. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14(5):433-451.
41. Tarrant MA, Stoner L, Borrie WT, Kyle G, Moore RL, Moore A. Educational Travel and Global Citizenship. *Journal of Leisure Research*. 2011;43(3):403-426.
42. Donnelly-Smith L. Global learning through short-term study abroad. *Association of American Colleges and Universities Peer Review*. 2010;Fall:12-15.
43. Long SO, Akande YS, Purdy RW, Nakano K. Deepening Learning and Inspiring Rigor Bridging Academic and Experiential Learning Using a Host Country Approach to a Study Tour. *Journal of Studies in International Education*. 2010;14(1):89-111.
44. Engle L, Engle J. Study abroad levels: Toward a classification of program types. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2003;1-20.
45. Sutton RC, Rubin DL. The GLOSSARI project: Initial findings from a system-wide research initiative on study abroad learning outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;65-82.
46. Tarrant MA, Lyons K. The effect of short-term educational travel programs on environmental citizenship. *Environmental Education Research*. 2012;18:403-416.
47. Chieffo L, Griffiths L. Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;65-177.
48. Dwyer M. More is better: The impact of study abroad duration. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;151-163.
49. McLeod M, Wainwright P. Researching the Study Abroad Experience. *Journal of Studies in International Education*. 2009;13(1):66-71.
50. Lewin R. Transforming the study abroad experience into a collective priority. *Association of American Colleges and Universities Peer Review*. 2009;Fall:8-11.
51. Susnowitz S, Transforming students into global change agents. In *A more perfect vision: The future of campus engagement*, B. Holland and J. Meerropol, Editors. Providence, RI: Campus Impact; 2006.

*A. O. Kabesheva,
South Ukrainian national pedagogical
university named after K. D. Ushinsky, Odessa*

Statistically significant correlation features in the emotional sphere of mobile phone users

Abstract: In this paper an attempt to detect statistically significant indicators' correlations that characterize features of mobile phone use, with features of students' emotional sphere was made. A set of methods that permits to diagnose the mobile phone use impact on human emotional sphere was defined. It was established that there is a statistically significant correlation of high frequency, duration, intensity, emotional coloration of mobile communication with certain emotional features of students: low emotional maturity, poor emotional self-regulation, deficiently developed empathy, stable dispositions of fear or sadness.

Keywords: mobile phone, individual emotional sphere, mobile phone use features.

Despite the ambiguous attitude to the means of mobile communication, mobile phone has become a personality important in nowadays conditions. It provides many opportunities that simplify the modern person life. However, there are psychological aspects of mobile phone influence on a person. This problem has been studied mostly in the works of foreign researchers that is connected with the earlier spread of mobile communication means and more early manifestation of the phenomenon reflection (J. Agar, J. Mayerson, E. Katz, R. Ling and B. Ettr, L.Fortunati et al.). Generalization of these and other studies shows that scientists explore different aspects of mobile phone influence on the human psyche, namely gender specificity of mobile phone use, age, nationality and so on. It should be mentioned that certain mediate studies that actualize the mobile communication problem, are considered by domestic scientists (D. Mikhailov, Y. Tuchin, I. Zimin, Yu Obukhov, etc.).

It can be stated that the mobile phone quite often becomes a mean of individual addiction that can have negative impact on mental health basing on the research of sociologists, psychologists, doctors and other professionals. It should be noted that some scientists suggest that using a mobile can form in the individual not only certain addictions but also significantly influence the development of emotional and communicative spheres. Herewith the analysis of available literature [1, 10,11, 12 etc.] shows that the telephone communication impact on the emotional sphere of students remains not enough studied. With that not less important in this aspect is study of the student environment because in nowadays youth society mobile phone from a development product becomes a mean of emotional and communicative sphere regress. The study of information technology field influence on the

individual in adolescence acquires particular relevance because during this period, the individual has the greatest sensitiveness to conditions' changes, including the impact of mobile communications means.

Thus, the impact of mobile phone on the students' individual development in the context of psychological science becomes relevant and at the same time not enough studied problem.

Considering the above information, in our work we set the goal to reveal the connections of indicators that characterize the features of using a mobile phone with the features of the student's emotional sphere.

To study the psychological impact of mobile communications means on the students emotional sphere different methods were generalized in advance [3, 5, 9, etc.].

Thus, solving the problem of our research study, to explore the emotional sphere of the individual we used questionnaire of "Emotional maturity" (O. Chebukin) [7].

Emotional maturity represents: 1) an integrative phenomenon of emotional manner; 2) factor which indicates a certain level of individual emotional development; 3) the quality of the individual which characterizes the adequacy of emotional response. So there is a question of emotional behavior normativity. The main components of emotional maturity include: expressiveness, self-regulation and empathy.

Interpersonal level of emotional expressiveness (Extraexpressivness): the ability to attract the expressive means of emotion expressing in communication, deliberately purposefully express emotional state, to detach the expression from worries, to mask, to replace one expression of feelings by other. Extraself-regulation is the ability to create specific emotiogenic situations that facilitate the efficiency increase of mutual activity, possession of various means that help to focus attention, to arouse an interest of surround people to certain objects and events, to restrain their unwanted emotional reactions that prevent activities, etc. Extraempathy is characterized by the ability to adequately use empathetic abilities as a mean of relations regulation in communication.

We also used four-modal test questionnaire of emotionality of O.P. Sannikov for our study. With the help of this technique the diagnosis of persistent emotional worries patterns of modalities "happiness" (H), "anger" (A), "fear" (F) and "sadness" (S) is performed. The survey procedure is the following: the standard instruction is given, the text of the questionnaire (46 questions, 2 - dichotomous), form for responses based on the principle of forced choice from the available options ("definitely yes," "probably yes," "probably not" "definitely no"). The result is expressed in points. The results of the test for reliability and validity are high. This methodology allows determining the type of studied person emotivity that was used in the study.

As for the use features of means of mobile communication study, the attempts to create methods for diagnosis of psycho-emotional features of mobile phone users are observed in the studies of A.Byanchi. and J.H. Phillips, L. Fortunati, J. Vincent, R. Ling, K. Young and others. The generalization of the last studies shows that unfortunately these are mostly pieces of diagnostic procedures that do not provide a holistic conception of the phenomena. There are only mediate methods [6, 8, 9, 11, etc.], that are aimed at evaluating the wave effect on the

individual body and psyche, and the so-called psychological addiction. The biggest number of proposed methods is designed to diagnose different aspects of psychological addiction, which makes it impossible to fully determine the psycho-emotional features of mobile phone users.

Considering the above information, we have developed a special methodology that would give the opportunity to study together as a psycho-emotional individual peculiarities as the specificity of interaction with a mobile phone.

The final version of the methodology "Diagnosis of mobile phone users' psycho-emotional features " contains 73 statements, grouped into 8 scales: communication scale (9 questions), emotive scale (9 questions), conative scale (9 questions), cognitive scale (9 questions), motivation scale (9 questions), the predisposition to addiction scale (9 questions), scale of subjective evaluation of own attitude to a mobile phone (9 questions) and neutral scale (8 questions). The selected scales enable to diagnose the level and characteristics of mobile phone usage. The test of reliability, validity and discriminativity of questionnaire was made.

The study involved 200 students of different specializations from the age 18 to 23 years. Then there was carried the determination statistically significant connections of studied indicators in order to highlight the complex students' emotional characteristics that are directly related to the features of mobile phone usage.

The analysis of correlation indicators' connections that characterize the features of mobile phone usage, with indicators of students' emotional maturity showed statistically significant connections only of negative nature (see. Table 1).

Table 1

The results of correlation analysis of mobile communication means' features with emotional maturity indicators

Indicators	COM	EMOT	SUB eval.
S	-0,139*	-0,142*	-0,141*
EM			-0,196**
EM			-0,171*

Notes: 1. The table specified only significant correlation;

2. * - level of significance $\leq 0,05$; ** - significance level $\leq 0,01$.

As it can be seen from the table, in particular the indicator's correlation "SUB Eval.", which describes the subjective evaluation of studied people attitude to mobile phone, with the indicators "S" emotional self-regulation ($r = -0,141$, $p < 0,05$), "EM" empathy ($r = -0,196$, $p < 0,01$) and integrative indicator "EM" emotional maturity ($r = -0,171$, $p < 0,05$). Also the indicator "S" is statistically and significantly connected with indicator "COM", which describes the attitude to communication mediated by mobile phone ($r = -0,139$, $p < 0,05$), and the indicator "EMOT" which describes the emotional involvement in the process of mobile communication ($r = -0,142$, $p < 0,05$).

The negative nature of the connection may indicate that the studied people who recognize in themselves a high level of addiction to the mobile phone, differ by low emotional maturity, poor ability to regulation of their emotions and not enough developed empathy. In addition, poor emotional self-regulation is characterizing those studied people who often use mobile communication for a long time and with big pleasure that replaces their direct communication and is the main emotion source.

As for the correlation of author methodology scales` analysis Diagnosis of mobile phone users` psycho-emotional features " with indicators that characterize emotionality of studied people, it shows stable trends in direct data communication of mobile phone use features, with indicators of the dominant emotions "sadness" and "fear" and integral communication - with the indicator of "happiness" (see Table 2).

Table 2

The results of correlation analysis of mobile communication means` features with emotionality indicators

Indicator	Gen	COM	EMOT	CON	MOT	Pred to ad.	SUB eval.
H	-0,195**	-0,160*	-0,162*	-0,241**		-0,246**	-0,142*
S	0,198**	0,140*	0,192**	0,186**		0,170*	0,214**
F	0,165*	0,151*	0,182**		0,139*	0,152*	

Notes: 1. The table specified only significant correlation;

2. * - level of significance $r \leq 0,05$; ** - Significance level $r \leq 0,01$.

Thus, from the above table it is seen that the indicator of "happiness" reveals negative correlation with the overall index of mobile phone usage "GEN" ($r = -0,195$, $p < 0,01$) and with the indicator "COM" - attitude to the communication, that is mediated by mobile phone ($r = -0,160$, $p < 0,05$), "EMOT" - emotional involvement in the process of mobile communication ($r = -0,162$, $p < 0,05$), "CON" - the regulation and coordination of interaction with a mobile phone ($r = -0,241$, $p < 0,01$), «PRED to ad." – predisposition to mobile addiction ($r = -0,246$, $p < 0,01$), "SUB eval." - subjective evaluation of attitude to a mobile phone ($r = -0,142$, $p < 0,05$). The indicator "sadness" directly correlates with the overall indicator of mobile phone use "GEN" ($r = 0,198$, $p < 0,01$) and with the indicator "COM" - attitude to the communication that is mediated by mobile phone ($r = 0,140$, $p < 0,05$), "EMOT" - emotional involvement in the process of mobile communication ($r = 0,192$, $p < 0,01$), "CON" - the regulation and coordination of interaction with a mobile phone ($r = 0,186$, $p < 0,01$), "PRED to ad." - predisposition to mobile addiction ($r = 0,170$, $p < 0,05$), « SUB eval." - subjective evaluation of attitude to a mobile phone ($r = 0,214$, $p < 0,01$). Indicator "fear" directly correlates with the overall indicator of mobile phone usage "GEN" ($r = 0,165$, $p < 0,05$) and with the indicator "COM" - attitude to the communication, that is mediated by mobile phone

($r = 0,151$, $p < 0,05$), "EMOT" - emotional involvement in the process of mobile communication ($r = 0,182$, $p < 0,01$), "MOT" - the motivation to interact with the mobile phone ($r = 0,139$, $p < 0,05$), "PRED. to ad. "- predisposition to mobile addiction ($r = 0,152$, $p < 0,05$).

These data can indicate that the studied people with persistent severe happiness, as a rule, interact with means of mobile telephones not much and spend with them a minimum amount of time using the device only when it is needed, and preferring to "live" communication. Also, it can be stated that the studied people in which were found stable dispositions of fear or sadness, often use mobile as the purpose of communication, a source of positive emotions, imagining this device as "best friend" and the communication with it provides safety and emotional comfort, and as a result creating psychological addiction to the mobile phone.

So on the basis of the results the following conclusions can be made:

1. It is shown that despite the topicality, the problem of mobile phone influence on the students emotional and communicative sphere is insufficiently investigated.

2. It was highlight and built a set of methods that allow identifying the connections of indicators that characterize the mobile phone usage features with the features of the student's emotional sphere.

3. The results of the empirical study showed the relationship of high frequency, duration, intensity, and emotional coloration of mobile communication with student's emotional features as: low emotional maturity, poor emotional self-regulation, insufficiently developed empathy, stable dispositions of fear or sadness.

Taking into consideration these results, it is important for the future deepening of researches aimed at studying the features of mobile phone usage, considering data of the student's emotional and communicative sphere. These data can indicate that different types of communication on a telephone cause changes both in the manifestation and personal development.

References:

1. Васильев Р. Ф. Охота за информацией [Текст] / Р. Ф. Васильев. – М., 1973. – 63 с.
2. Маничева С. А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / Под. ред. А.А. Крылова / С. А. Маничева. – СПб.: Питер, 2002. – С. 560.
3. Михайлов Д., Тучина Ю. Психологические и физиологические аспекты влияния мобильных телефонов на человека/ Д. Михайлов, Ю. Тучина [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua>
4. Практическая психодиагностика / Сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

5. Плешаков В. А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности [Текст] / В. А. Плешаков // Проблемы педагогического образования : сборник научных статей. / под ред. В. А. Слостёнина, Е. А. Левановой. – М., 2005. – Вып. 21 – С. 48-49.
6. Чебыкин, А. Я. Диагностика социально-психологических особенностей эмоциональной сферы личности / А. Я. Чебыкин // Эмоциональная регуляция учебной деятельности. - М.: АН СССР, 1988. – С. 238-244.
7. Adriana Bianchi and Dr. James G. Phillips. Cyberpsychology & Behavior. February 2005, 8(1): 39-51. doi:10.1089/cpb.2005.8.39.[Electronic-recourse]
//Accessmode:http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089%2Fcpb.2005.8.39
8. Vershinskaya O. Theoretical Approach to the concept of Humans as E-Actors. In Fortunati L., Vincent J., Gebhardt J., Petrovčič A., Vershinskaya O. (eds.) Interacting in Broadband Society. Peter Lang, Berlin (in print b).
9. Vincent J. (2009). Emotion, My Mobile, My Identity. In Vincent J., Fortunati L. Electronic Emotion, The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies. Peter Lang, Oxford.
10. Young and connected: Psychological influences of mobile phone use amongst Australian youth [Electronic recourse] // Access mode: <http://eprints.qut.edu.au/9753/>

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

Criteria and Levels of Systemic Development of Future Social Pedagogists' Informational Culture

Abstract: A list of criteria and levels of future social pedagogists' informational culture is given in the paper. In particular, informational, technological as well as reflexive-and-effective criteria of future social pedagogists' information culture are highlighted. At the same time such three interrelated and consistent levels of systemic development of future social pedagogists' information culture as basic, professional and higher are singled out.

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

*Рацул Александр Анатольевич,
Кировоградский государственный педагогический университет
имени Владимира Винниченко,
кандидат педагогических наук, доцент,
факультет педагогики и психологии*

Критерії та рівні системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів

Анотація: У статті наведено перелік критеріїв і рівнів інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Так, зокрема, йдеться про інформаційний, технологічний і рефлексивно-результативний критерії інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Водночас виокремлено такі три взаємозв'язані та послідовні рівня системного розвитку інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів, як базовий, професійний і вищий.

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

Проблема вимірювання інформаційної культури (ІК) майбутніх соціальних педагогів зв'язана з проблемою виявлення критеріїв і рівнів її системного розвитку. В цій статті виокремлено критерії, за котрими можна оцінити рівень системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів. Кожен критерій характеризується сукупністю кількох показників. Ступінь їх розвитку у конкретного майбутнього соціального педагога й визначатиме його ІК.

Інформаційний критерій характеризується такими показниками, як: а) інтерес до роботи з інформацією; б) усвідомлення потреб роботи з ІКТ; в) знання методів роботи з інформацією.

Технологічний критерій визначають такі показники, як: а) наявність інформаційних знань, умінь і застосування їх у професійній діяльності; б) вміння обирати програмні й апаратні засоби для опрацювання даних.

Рефлексивно-результативний критерій детермінується такими показниками, як: а) включення в інформаційну діяльність; б) удосконалення своїх інформаційних знань, умінь на ґрунті самоаналізу.

Наведені критерії та показники системного розвитку ІК служать вихідними даними для визначення рівнів системного розвитку ІК у майбутніх соціальних педагогів.

Розглянемо три взаємозв'язаних і послідовних рівня системного розвитку ІК: 1) базовий; 2) професійний; 3) вищий.

ІК розвивається, переходячи з одного рівня на інший, при цьому її стан щоразу може бути діагностованим, виходячи з відповідності структури та змісту знань і умінь певному рівню розвитку.

Системне, цілісне уявлення про ІК, виокремлення її сутнісних рис, обґрунтування критеріїв і рівнів її системного розвитку є теоретичною передумовою для дослідження тенденцій і умов системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів. Це дозволяє цілеспрямованіше й ефективніше організувати професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів і значно прискорює процес оволодіння ними сучасними ІКТ.

ІК вимагає від майбутніх соціальних педагогів уміти добирати, швидко опрацювати великі обсяги інформації, аналізувати й передавати її. Майбутні соціальні педагоги повинні: а) створювати й організувати нове знання для прийняття ефективних рішень у певній галузі професійної діяльності; б) володіти компетенціями в суміжних галузях; в) мати здатність до творчості; г) постійно самовдосконалюватися й самореалізовуватися.

Предмет праці майбутніх соціальних педагогів є інформація. Перетворюючи її, вони приймають рішення, необхідні для зміни стану керованого об'єкта. Тому як знаряддя праці виступають, передовсім, засоби роботи з інформацією [1].

Слід зазначити, що останнім часом відбувається системний розвиток ІК майбутніх соціальних педагогів. Це: а) швидка орієнтація в інформаційному потоці глобальної мережі; б) вміння оперативного аналізу цього потоку з точки зору професійної діяльності; в) знання різних телекомунікаційних технологій та їх можливих функцій у професійному процесі; г) вміння застосовувати телекомунікаційні технології для розв'язання педагогічних завдань в умовах потужного стороннього інформаційного

впливу; г) знання основ теорії інформації та інформаційних систем; д) знання особливостей інформаційних потоків у керуванні, включаючи методи опрацювання інформації при прийнятті рішень; е) знання методів створення інформаційного забезпечення; є) вміння використовувати основи комп'ютерного діловодства, включаючи використання методів аналізу, застосовуваних при опрацюванні ділових документів, способів і технологій формування різних типів ділових документів; ж) уміння організації діяльності з інформаційного супроводу; з) розуміння стратегічного й базового операційного використання системи інформаційних технологій; и) уміння усувати бар'єри на шляху інформаційного обміну, активно використовувати інформацію й ефективно керувати нею протягом усього життєвого циклу, включаючи сприймання, збирання, організацію, опрацювання та зберігання інформації; і) уміння приймати відповідальність за керування інформацією; ї) вміння ефективно використовувати відповідні ІТ-програми й інфраструктуру для підтримки оперативного прийняття рішень та процесу комунікації.

Аналіз наукової літератури показує, що інформаційна активність робить великий вплив на формування технологічної та комунікативної готовності особистостей майбутніх соціальних педагогів. Технологічна готовність передбачає цілеспрямовані й ефективні дії майбутніх соціальних педагогів у конкретному виді інформаційної діяльності, тобто їх здатність об'єктивувати свої знання, інтереси й цілі діяльності, з одного боку, й уміння, навички, досвід, з іншого.

Базовий рівень. Майбутні соціальні педагоги недостатньо добре знайомі з інформаційними джерелами, не володіють прийомами формулювання власних цілей інформаційної діяльності. У їх мотиваційній сфері переважають ситуаційні потреби й мотиви, нечітко виражений інформаційний інтерес. Вони недостатньо володіють алгоритмами пошуку необхідної інформації, відчують складнощі в її творчому застосуванні при розв'язанні конкретних професійних завдань. Навички володіння комп'ютерною технікою знаходяться в стадії формування.

Професійний рівень. Майбутні соціальні педагоги цієї групи добре орієнтуються в різних інформаційних джерелах і володіють алгоритмами оптимізованого пошуку інформації. Вони свідомо формулюють свої інформаційні запити й розуміють важливість вивчення ІКТ і комп'ютерної техніки. Мотивація їх інформаційної діяльності орієнтована на індивідуальний успіх і самоствердження в очах важливих суб'єктів (однокурсників, викладачів, батьків). Вони прагнуть розв'язувати поставлені перед ними завдання різними способами, проявляють активність й ініціативу. Вони успішно використовують отриману інформацію при розв'язанні завдань, наполегливо борються зі складнощами й намагаються запропонувати свій шлях розв'язання різних проблем.

Вищий рівень. Майбутні соціальні педагоги цієї групи вільно орієнтуються в інформаційних джерелах. Вони можуть точно сформулювати інформаційний запит, відчують потребу в самопізнанні, саморозвитку й найповнішій реалізації своїх творчих

можливостей та індивідуальних здібностей в інформаційному середовищі. Сенсоутворювальними мотивами їх інформаційно-навчальної діяльності є майбутні високі професійні досягнення, котрі вони розглядають із точки зору їх максимальної корисності для оточуючих людей і суспільства. Вони відмінно володіють комп'ютерною технікою й новими ІКТ, вільно, усвідомлено та творчо використовують набуті знання й уміння при розв'язанні навчально-професійних завдань, мають свій індивідуальний стиль у роботі з інформацією.

Щодо готовності до інформаційного спілкування, то цей критерій є важливою характеристикою поведінки особистостей майбутніх соціальних педагогів в інфосередовищі. Збільшення обсягу споживаної у суспільстві інформації, повсюдне поширення ІКТ привели до появи інформаційних відносин. Для регулювання цих відносин необхідні: а) знання норм комп'ютерного права й уміння застосовувати їх на практиці; б) уявлення про інформаційну безпеку й уміння реалізувати захист інформації від несанкціонованого доступу, шкідливих програмних засобів (комп'ютерних вірусів); в) усвідомлення результатів і можливих наслідків своєї інформаційної діяльності; г) відповідальність за індивідуальну поведінку в інформаційному середовищі.

Базовий рівень. Для майбутніх соціальних педагогів цього рівня характерне в основному пасивне сприйняття норм поведінки в інфосередовищі. Досвід інформаційного спілкування невеликий, а значить, чітка лінія поведінки в інфосередовищі поки що не вироблена. Для цієї групи майбутніх соціальних педагогів характерна спонтанна реакція на інформацію, котра надходить. Вони відчують складнощі при доборі потрібної інформації в умовах її надмірності, звідси можна часто спостерігати пасивність у ситуаціях інформаційної взаємодії.

Професійний рівень. Для студентів цієї групи характерним є активний пошук усіляких форм інформаційного спілкування, адекватних їх інформаційним інтересам. Їх готовність до інформаційного спілкування проявляється в неперервному ціннісному доборі норм поведінки, свідоме прагнення керувати міжособистісним спілкуванням, що свідчить про сформованість гуманістичного ставлення до партнерів по спілкуванню, про усвідомлену потребу самому вибудовувати власну лінію поведінки в інфосередовищі. Вони здатні оцінювати власні дії та чужу поведінку в інфосередовищі з точки зору соціально-прийнятих ціннісних орієнтирів, добре володіють навичками дискусійного спілкування.

Вищий рівень. Майбутніх соціальних педагогів цієї групи характеризують високі моральні якості. Їх поведінка набуває яскраво вираженого індивідуального характеру, котрий проявляється в ціннісному доборі норм і зразків поведінки в інфосередовищі, в активному пошуку контактів спілкування, а головне, в досягненні глибини й ємності міжособистісного інформаційного спілкування. Їх інформаційне спілкування будується на ґрунті великих і глибоких правових знань.

Розглядаючи діяльність майбутніх соціальних педагогів, можна виокремити певні елементи ІК у кожному компоненті їх професійної діяльності: а) здатність до самостійного пошуку й опрацювання інформації, необхідної для якісного виконання професійних завдань; б) здатність до групової діяльності та співпраці з використанням сучасних ІКТ для досягнення професійно значимих цілей; в) готовність до саморозвитку в царині ІКТ, необхідного для постійного підвищення кваліфікації та реалізації себе в професійній праці.

Ці елементи у взаємозв'язку між собою та з якостями особистостей майбутніх соціальних педагогів репрезентують сутність вимог до їх ІК.

Інформаційна насиченість професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів реалізується через поетапне формування соціально-педагогічної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що позитивно позначається на їх адаптації до мінливих соціально-економічних умов, готовності своєчасно й педагогічно доцільно реагувати на них. Воно розширює світогляд, породжує цілісний погляд на світ, систему ціннісних настанов, мотивацію до самоосвіти, викликає інтерес до своєї професії. При цьому відбуваються зміни в розвитку професійних функцій майбутніх соціальних педагогів, які виражаються в їх умінні спиратися на духовно-моральні цінності, котрі лежать у підґрунті соціально-педагогічної діяльності [2].

Чим вищими є вимоги до рівня системного розвитку ІК у майбутніх соціальних педагогів у професійній діяльності, необхідної для виконання професійних завдань і досягнення професійно значимих цілей, тим імовірнішим є їх вступ на стежку самоосвіти.

Людина схильна займатися самоосвітою лише тоді, коли бачить успіхи. Самоосвіта є лакмусовим папірцем, який виявляє напрямок здібностей людини. Ефективна самоосвіта знаходиться в прямій залежності від глибини знання життя, проникнення в її сутність, розуміння суспільних інтересів. Набуття знань людиною тісно зв'язано з усвідомленням їх, як засобів перетворення дійсності, розумінням живого «сенсу науки».

Самоосвіта виникає на ґрунті потреб людини, а вони реалізуються в професійній діяльності, в побуті, в процесі пізнання навколишнього світу й виховання в собі певних якостей з метою реалізувати себе в соціальному середовищі. Ці складники й послужили підставами чотирьох видів самоосвіти з метою підвищення рівня системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів: 1) професійна самоосвіта служить для збереження й підвищення ІК і соціальної значимості індивіда; 2) побутова самоосвіта – це можливість самостійно опанувати частиною соціального досвіду, необхідного фахівцеві з умов побуту, включаючи дозвілля й відпочинок; 3) пізнавальна самоосвіта безпосередньо зв'язана з пізнавальною потребою фахівця й характеризується створенням особистого й соціального досвіду суб'єктивного або об'єктивного плану; 4) самоосвіта самореалізації – це самоосвітня діяльність, яка охоплює фізичну, інтелектуальну, моральну й духовну

сфери фахівця й яка приводить до зміни властивостей і якостей особистості відповідно до його бачення ідеалу.

Якщо майбутні соціальні педагоги самі беруть на себе сміливість займатися самоосвітою, то їх готовність підвищується еволюційно разом із виконанням самоосвітніх актів, шляхом спроб і помилок.

Існує кілька підвидів самоосвіти: 1) самовизначення – це пошук і засвоєння інформації, які дозволяють знайти себе, тобто виявити свої інтереси, своє місце в житті, знайти професійне покликання тощо; 2) самоствердження – це підвид самоосвіти, зв'язаний із формуванням власного обсягу знань і вмінь, які дозволяють бачити себе рівним або обізнанішим й умілішим порівняно з іншими; 3) самовдосконалення – це підвид, зв'язаний із соціальною потребою майбутніх соціальних педагогів у вдосконаленні особисто значимих якостей, здібностей, можливостей фізичного, інтелектуального й духовного плану, котрі дозволяють їм здійснювати професійну діяльність.

Отже, ІК, яка спирається на інформаційну (комп'ютерну) грамотність, сприяє розвитку професійної культури майбутніх соціальних педагогів. Інформаційне середовище спонукає їх постійно оцінювати свої знання й знання, зафіксовані в інфосфері, вміти співвідносити моделі знань й інформації. На підставі аналізу складників інформаційної культури як соціально-педагогічного явища як опорні нами було обрано критерії оцінювання ефективності процесу системного розвитку ІК майбутніх соціальних педагогів: а) інформаційна активність; б) інформаційна толерантність; в) інформаційна гнучкість; г) інформаційна відповідальність; ґ) інформаційна критичність.

Кожен із вищезазначених критеріїв відбиває специфічний аспект, властивість ІК майбутніх соціальних педагогів.

Список літератури:

1. Гудкова Т. А. Использование активных технологий обучения в формировании информационной компетентности учителя информатики (на примере дисциплины «Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа-технологии»). Чита, 2007.
2. Клименко Н. Ю. Социально-педагогическая компетентность – необходимая составляющая профессиональной деятельности каждого современного специалиста. Социальная педагогика в России, 2008, №1. - С. 69.

*Alfia Gazizova,
Kazan Federal University, Institute in Naberezhnye Chelny,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Department for Foreign Languages*

Quality Assurance system as an object of comparative research

Abstract: Ongoing processes of globalisation and acceleration of world development rates cause, by necessity, the studying of foreign experiences in different spheres of public life, including development of higher education (HE), constructive strategies on quality assurance that are of interest for academia. Given the varied approaches in comparative research available, we have concentrated our attention to a systematic study and analysis of HE development of Turkey, vis-à-vis Russia, as a country with similar problems.

Key words: foreign experience, strategy of higher education development, quality assurance system, academic standards and accreditation, teaching staff professionalism.

For Turkey (as well as Russia) share an orientation towards the increase of national competitiveness and the creation of an innovative society; is under strong influence of world integration tendencies; and, is characterized by its seeking of an optimal balance between its developed traditions and the principles of the Bologna reforms. Proceeding from our analysis of HE problem zones in Russia, we have examined the peculiarities of HE development in Turkey, revealing perspective directions.

One of the most important strategy has been expressed in the Turkish experience by the development of new directions in Quality Assurance (QA), such as: the promotion of internal quality assurance systems that are made more effective according to world experience; the active attraction of international experts and students to an external assessment of an institution's professional activities and academic programs; the use of international standards in areas including Bachelor's and Master's qualification descriptors, etc. These QA assessments strengthen Turkey's integration into overall European structures and thus promote the multi-dimensional preparation of teachers for professional work in the field [1].

The Turkish QA model differs in essential respects from Russian traditions in higher education management, being concerned as it is with certification regimes according to ISO 9000 standards, Total Quality Management (TQM), principles of international academic and professional accreditation organizations focused on carrying out the internal analysis and quality assessment on the basis of set standards. Adoption of such a self-assessment culture

makes each higher educational institution responsible for the quality of its various activities that finds economic support in many developed countries.

The National system of QA in Russia developed in the 1990s has also expressed via its restructuring, on the one hand, the state interest to follow the European academic standards (e.g. in the development of internal, institutional QA system), yet, on the other hand, is still dominated by an external state evaluation of educational process quality that constrains the rise of a quality culture in specific Russian institutions. Even so, one can already observe an active development of a new QA systems in Russia: hundreds of HEIs have created such models, including the certification of quality systems and the accreditation of academic programs by foreign QA agencies. But they remain fragmentary and isolated. As for the international cooperation in the area, in Russia it is limited to membership in various organizations (INQAAHE, ENQA, CEENGT, EAQAN, APQN) and accreditation of academic programs in foreign agencies [2].

The provision of a unified educational area in Russia through the state educational standards, systems of licensing and accreditation (institutes, academic programs) has appeared, nonetheless, to be quite effective. At the same time, the model employed differs from the Turkish one as the Ministry of Education and Science simultaneously performs the roles of graduate customer, organizer and executor of training, and also as the QA control body. This is a national peculiarity of Russian educational system that does not contradict the principles of the Bologna Declaration. However, it contradicts the needs of the developing economy in that it does not reflect branch principles of professional training management. In that case, it is useful to refer to the positive experience of Turkey in providing external assessment of programs by independent agencies based on the established criteria and developing competencies in academic standards.

Our study of Turkish experience has shown that the quality assurance system is closely linked with the level of teaching staff professionalism [3]. Versatile professional training of teachers orientated to the increase of scientific, pedagogical (methodical) qualification, language competence reflects their integration into the international academic environment where specific infrastructural skills of teaching, research activity are claimed (economic, scientific, social, linguistic skills for carrying out joint scientific projects).

Directions of improving academic staff professionalism in Turkey are the following:

a) Scientific qualification increase

- Sending doctorate students aboard (including projects such as «semester in foreign universities»)
- Creation of integrated doctorate programs with foreign universities
- Sending research assistants from developing to developed universities for their doctorate studies
- Opening new doctorate programs and entrance of university graduates to academic and research positions

b) Pedagogical (methodical) qualification development

- Organization of short-term courses on planning of training process and assessment of its results (within PH.D programs)
- Organization of refresher courses by means of Internet resources
- Mentoring ("master-learner" model)
- Self-education (supervision over teaching process of skilled colleagues)

c) Change of entrance, academic promotion and certification conditions

- Introduction of minimum requirement for an academic position (Ph.D degree)
- Primary attention to research activity in subject domain
- Peer-reviewed publications in scientific journals
- Assessment of teaching activity in HEIs (report on work, students poll, working of new courses, international activity)

d) Language competence development

- Introduction of high requirements to language proficiency (working up programs, conducting classes in foreign language, passing qualification examination)
- Introduction of testing for foreign language knowledge
- Writing articles

Establishing research culture is declared as a strategic priority for Turkish HE, hence PhD degree is the minimum requirement and decisive factor for recruitment into all assistant professor positions (unlike Russia). At the same time, bachelor's degree is basic and the most popular undergraduate academic level in Turkey. As an example, TURKSTAT (2010) population statistics show, 0.17% of Turkish population has PhD degrees, 0.55% holds masters degrees and 6.9% holds university degrees including the vocational high schools. The highest share of PhD holders were employed by the higher education sector (72.7%) which is followed by the government sector (14.9%) and business sector (11.5%) [4]. Demand for the advanced degrees is still low and needs of its stimulation by means of improving scientific and educational activity, ensuring interdisciplinary approach in training, raising the level of graduate employment etc. is becoming more evident.

So, providing additional staff of universities still remains an actual problem as a whole in Turkey. It is caused by different factors: insufficient level of research culture and QA, lack of supervisors for master's and doctoral dissertations, including projects carried out under actual manufacturing conditions. Other important difficulty is linked with non-returning of young scientists from abroad after finishing their university programs. Unsatisfied social demand for HE, outflow of intellectual resources abroad for gaining research degree generated the phenomenon of intellectual migration («brain drain») that creates an unfavorable background for strengthening of Turkish school position (in Russia this phenomenon remains as a «traditional» one). Easing recruitment requirements in favor of universality, diversity and versatility that could to a large extent promote training quality represents other not less significant question today.

All mentioned directions nevertheless are worthy in Russia because of specific problems (aging of academic staff, reduction of faculty conducting research, low level of universities in the world scientific rates, low level of the academic mobility, etc.) and HE integration into the international educational space. Rigid requirements to the qualification of teachers (Ph.D) in Turkey reflects high status of scientific research, establishing direct dependence of academic career on research productivity is definitely a factor of enhancing motivation towards scientific research development. As concerns the results of a detailed study, Turkey (unlike Russia) is advancing very rapidly in its research metrics. As an example, it exhibited a rate of increase in publications, nearly four-fold increase between 1998 and 2009 based on an exponential rise reaching 25,264 ISI publications in 2009. Bibliometric analysis further suggests that Turkey, along with BRIC countries (Brazil, Russia, India and China) and fast growing science countries, e.g. South Korea, is in the process of driving a catch-up to the TRIAD countries [5].

This gain is caused, first of all, by the increase of HE sector science financing, secondly, by the conduct of the majority of scientific research at universities, not in institutes or industry, and, thirdly, by the giving of primary attention to research activity undertaken by professors (the share of researchers in HE is around 74%, the highest among the OECD countries [6]). At the same time, notable gains in quantitative indicators are not always linked with their practical value and citation indexes, and requires further measures, that is also peculiar for Russia [3, 7].

Foreign language proficiency is historically a subject of serious attention of Turkish government and academic circles and is realized through: developing English-speaking HE, including two state universities and a private one with English-training system; developing and active introducing of academic programs, communication- focused and professionally-oriented courses in English; executing doctoral researches according to world tendencies; offering courses in less spread languages within international programs.

University leaders, staff and many students in Turkey appear to be conscious of the fact that there is a great need for improving language learning. It gains the special importance on advanced levels that is linked, first of all, with the necessity of Turkey integrating to the European research area, secondly, with accumulating of innovative potential on the basis of science-education-production interaction (joint projects, innovations with an entrance to the international market), thirdly, with providing universities by teaching staff, including execution of doctoral dissertations in English, fourthly, with the prospect of career promotion.

In the overall the strategy of improving teachers' professional activity in Turkey is focused on strengthening of state research potential and international partnership in science-education spheres, and it is obvious HEIs are the major research organizations in the country.

Russia pursues similar aims, assumes receiving profit from realization of science-education-production interaction. In "Concepts of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period up 2020" [8] there are targets for

education development: creation of a network of world-class scientific and educational centers integrating advanced scientific researches and educational programs, solving personnel and research problems of national innovative projects; development of integrated innovative programs solving personnel and research problems of innovative economy development on the basis of education-science-production integration; formation of system involving employers to educational standards creation and educational programs accreditation; national qualification structure including perspective demands of advanced innovative economy and citizen's professional mobility, updating state educational standards and modernization of training programs due to qualification requirements; creation of self-government institutions in educational organizations (boards of trustee, supervisory and management boards).

Restructure of HE sector in Russia through singling out of federal and national research universities, its reforming in light of European integration creates favorable prerequisites for the transition of high school to a qualitatively new model, related to strengthening of universities' position in the field of global academic ratings and developing state scientific and innovative complex as a whole (emphasis on publications growth in reviewed editions and HE sector financing). But the lack of language proficiency and international contacts remain the obstacles to greater involvement of academic staff in significant projects.

Constructive ideas and approaches from Turkey's experience, in our opinion, are connected with enhancing international cooperation in all academic and scientific areas: academic mobility (participation in scientific and educational projects of foreign universities and organizations, development of practical study, grant and scholarship programs, etc.), strengthening of linguistic (English) education including partnership with foreign colleagues in training courses for innovative activity. Experience of international cooperation in QA, development of joint programs at all levels, versatile training of teaching staff, that contribute to effective integration of state into the international structures are of special interest for many countries.

References:

1. Gazizova A. From Turkey to Russia with love: a comparative study of higher education policy strategies in light of ongoing reforms. *European Journal of Higher Education*, 2012, Vol.2, Nos 2-3 (June-September): P. 198-204.
2. Arzhanova I. V., V. Blinov E. Gevorkyan, V. Zhurakovsky, E. Karpukhina, V. Kasevich, T. Klyachko, et al. *Bologna Process National Reports 2007 – 2009 : Russian Federation*, 2006. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2009/National_Report_Russia_2009.pdf
3. Gazizova A. *Strategies of higher professional school development of Turkey (in a context of education modernization problems research)*. (PhD unpublished Thesis), Izhevsk: Udmurt state university, 2010.

4. Elci S. Erawatch country reports 2011: Turkey. JRC scientific and policy reports : European Commission, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. http://erawatch.jrc.ec.europa.eu/erawatch/export/sites/default/galleries/generic_files/file_0327.pdf
5. Science, technology and innovation in Turkey. The Scientific and Technological Research Council of Turkey: Ankara, Turkey, 2011. http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/arsiv/STI_in_Turkey_2010.pdf
6. Visakorpi J., Stankovic F., Pedrosa J., Rozsnyai C., et al. Higher education in Turkey: trends, challenges, opportunities: Observations and Recommended Actions on the Higher Education System Based on Seventeen Institutional Evaluation Reports of Turkish Universities. EUA, 2008. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Newsletter_new/EUA_Higher_Education_Report_2008.pdf
7. Gazizova A. Foreign experiences in light of higher education reforms. Proceedings of the International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), 42nd IGIP International Conference on Engineering Pedagogy, 23-28 September, Kazan, Russia, 2013. – P. 518-520.
8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [The concept of long-term social and economic development of the Russian Federation for the period up 2020]. Ministry of Economic Development of the Russian Federation. 2008. <http://www.ifap.ru/ofdocs/rus/rus006.pdf>

Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna,

Tver state university,

PhD student, Pedagogical faculty,

Bogatyrev Andrey Anatolievich,

Tver state university,

Professor, higher doctorate in linguistics, Pedagogical faculty

Communicative Quest versus Speech Etiquette Tests in FL-Teaching Linguodidactics

Abstract: This article is devoted to contrastive analysis of educational potential of Communicative Quest against Speech Etiquette Test as measuring Foreign Language and Communicative standards acquisition proficiency tools and incentives for students.

The publication focuses on rhetorical, interactional and pedagogical facets of Communicative Quest teaching and learning technology. Communicative Quest design is widely viewed within the scope of Gamification process in Education and is exposed as a tactful and effective means of teaching students as well as a good solution for vocational and life-long education in the field of Foreign Languages and Intercultural Communication skills acquisition.

Keywords: Communicative Quest Design, Linguodidactics, Gamification in Education, Language Games.

Тихомирова Анастасия Владимировна,

Тверской государственный университет,

Аспирант, педагогический факультет,

Богатырев Андрей Анатольевич,

Тверской государственный университет,

Профессор, высшая степень доктора

в области лингвистики, педагогический факультет

Коммуникативный квест versus лингвокультуроведческий тест в контексте современной лингводидактики и методики преподавания иностранного языка

Аннотация: Актуальный процесс геймификации предполагает определенные изменения в дидактике и методике преподавания учебных дисциплин, в стилистике оценивания и приобретения знаний. Данная статья посвящена сопоставительному анализу тестовых и квестовых форм осуществления контроля успеваемости студентов.

В публикации освещаются риторические, коммуникативные, педагогические аспекты коммуникативного квеста как средства организации учебного процесса в обучении иностранному языку и культуре и формирования вторичной языковой и коммуникативной личности учащегося. Раскрывается гуманистический педагогический потенциал педагогической технологии «коммуникативный квест», ее преимущества перед тестовыми формами контроля. Отмечается интегрируемость коммуникативного квеста в более широкую технологию комбинированного обучения в течение жизни и программы профессионального образования.

Ключевые слова: Коммуникативный квест, лингводидактика, тесты, геймификация обучения интеркультурному общению, освоение языковых игр.

Актуальность практико-ориентированного обучения учащихся общению на современных иностранных языках сегодня не вызывает сомнений. Основной задачей лингводидактики является формирование языковой личности учащегося как человека, рассматриваемого с точки зрения его готовности совершать коммуникативные поступки [cf. 1, 3]. В случае изучения учащимся неродного / иностранного языка речь может идти о формировании и развитии вторичной языковой и коммуникативной личности индивида как способного к успешному осуществлению эффективного и культуросообразного общения в инокультурной языковой среде.

Выбор определенной оптимальной лингводидактической стратегии [cf. 2, 63] сегодня происходит на основе синтеза различных методических приемов и конкурирующих дидактических подходов в обучении языкам и формировании интеркультурной компетенции. Возможно, что кому-то из наших читателей сама вынесенная в название статьи постановка вопроса о сопоставлении двух названных форм контроля над «знаниями», успеваемостью и в целом успехами учащихся в освоении избранной области компетенций покажется курьезной, излишней или напротив – дерзкой. Но данная постановка вопроса имеет свои корни, как в исторической практике повсеместного внедрения тестовых форм контроля в школе и вузах России (отчасти вопреки сопротивлению и критике со стороны педагогов и ученых-гуманитариев), так и в предчувствии вытеснения из методического оборота наиболее неэффективных однобоких атомистических форм сбора сведений об уровне сформированности компетенций учащихся. Заметим, в сфере изучения языков сравнительно невелика закрытая зона для обучения жизненному общению на материале органичных, живых форм коммуникативного взаимодействия.

В целом тенденция к доминированию и диктату тестово-балльной системы в синтезе методик оценивания учебной деятельности студентов пока сохраняется в вузах России (она весьма заметна и в наборе выделяемых элементов и приемов оценивания и в стиле описания комплексного синтеза компонентов [cf. 3¹]). Однако новый тренд в лице освобожденной Ником Пеллингем феи геймификации (2002 [4]) или «игрофикации» (от англ. gamification – внедрение игровых технологий в «неигровые»

¹ Когда, например, интервью рассматривается преимущественным образом как форма опроса наряду с анкетированием [3, 137], а не как форма речевого творчества. Полагаем, иерархия жанров в методическом синтезе задает представление о стилевых доминантах в обучении.

практики² [5 etc.]) уже стучит в двери экзаменационных комиссий, очаровывает потенциальных клиентов языковых курсов, школьников, осаждает работодателей и записывается на прием в отделы по управлению персоналом.

Различные источники называют 2008, 2009 или 2010 год началом масштабной геймификации [e.g. 7, 1]. Отношение к геймификации варьирует в диапазоне от восторженного до протестного [cf. 8; 9], едва ли не апокалиптического (метафора геймификации образования как возведения диспетчерской аэропорта на руинах разрушенного храма высокого Просвещения [cf. 10, 43]). Одни критикуют новомодный подход за изначальную безнравственность; другие утверждают, что злоупотребление не отменяет должного употребления, а *фальшивая имитация* и *поверхностная* восприимчивость к новому не должны помешать оценить гуманистическую глубину и потенциал означенного педагогического подхода в обучении [11, 9-12; 12, 197-198].

Из всей пестрой смеси геймификационных *новаций* различного толка в различных социальных практиках нас более всего интересуют методики и технологии обучения, близкие к формированию *холистического, органичного и по возможности диалогического представления учащихся* о средствах, схемах, правилах, стандартах и культурных сценариях целевого иноязычного инокультурного общения. Заметим, – введенный Людвигом Витгенштейном термин «языковая игра всецело направлен на актуализацию понимания говорения на языке как компоненты деятельности или формы жизни» [13, 90]. Если мы полагаем, что жизнь серьезна, но она включает в себя серьезные игры.³ (Впрочем, трудно отказать современным играм в наличии социальных целей, правил и точек фуркации личностного выбора. Но если принимать в расчет понятие «серьезных игр» [6 etc.], то мы относим коммуникативный квест к категории таковых.). Коммуникативный квест в данном случае рассматривается нами в качестве частной геймификационной технологии означенного характера (ранее описан как широкая педагогическая стратегия [14]). Анализ понятия коммуникативного квеста тесно связан с выявлением его педагогического заряда, выступающего предметом теоретического и прикладного интереса. Контрастивный анализ используется здесь в качестве метода определения педагогического, методического и дидактического потенциала *коммуникативного квеста* и в качестве ведущего источника характерологического описания означенного объекта исследования, осуществляемого с привлечением элементов моделирования, оппозиционного, структурного, семантического и функционального анализа и интерпретации.

В технологическом плане понятие коммуникативного квеста (англ. Communicative Quest) восходит к жанрам приключения / адвентюры и квеста в индустрии компьютерных игр (англ. ‘adventure’, ‘quest’; e.g. “Syberia I-II” by Benoît Sokal, 2002-04). Коммуникативный квест также сохраняет черты преемственности в отношении

² “...The use of game design elements in non-game context” [5]; “Gamification is the use of game elements and game thinking in non-game environments to increase target behavior and engagement” [6, 4].”

³ “A game is characterized by rules, restrictions, meaningful choices and working towards a goal, while these things are mostly missing in ‘play’. Serious games are a sub-category of games, for which the most important goal is outside of the game itself. This can be the training of pilots with a flight simulator game, or the training of doctors and surgeons with the medical simulator Pulse” [6, 6].

одного из под-направлений организации поисковой учебной деятельности студентов в рамках интерактивной педагогической технологии *Веб-квеста*, разработанной и представленной в 1995 году профессором университета Сан-Диего в США Берни Доджем (Bernie Dodge) [cf. 15]. Заметим, что в данном случае методическая составляющая квестовой технологии (развития у студентов готовности к учебной деятельности поискового и аналитического характера) не требует непременно непосредственного использования веб-ресурсов, хотя и не отрицает такой возможности (на усмотрение учителя) [14, обсуждение]. Полагаем в этой связи, что коммуникативный квест по природе своей не является маркетинговой уловкой для продвижения товаров из группы компьютерной техники или услуг связи.

Веб-форма подачи стимулирующей задачи и сопутствующего материала не имеет определяющего значения для коммуникативного квеста. В частности, квестовые задания могут быть представлены в учебной аудитории в устной либо письменной форме / на специальных карточках, а решение оных может проходить в классе в режиме живого взаимодействия *face-to-face*. Вместе с тем, следует признать, что тщательно отобранные качественные веб-ресурсы и онлайн-поддержка несомненно обладают высокой значимостью как источники информации и квалифицированного методического вмешательства в сложных случаях. [cf. 14, дискуссионная часть]. Размещение контрольных материалов, соответствующих технологии коммуникативного квеста в сети интернет может выступать как органичный элемент обучающей технологии профессиональной подготовки *Blended Learning* [16, 553; 17; 18, 60-68].

В то же время нет оснований *отождествлять* коммуникативный квест, например, с образовательным сайтом или *определять* его как использование Интернет-ресурсов [cf. 19, 84]. К центральным организационным элементам коммуникативного квеста можно отнести «вызов» [15; 20, 2] или проблемное (коммуникативное) задание, выполнение которого обусловлено использованием механизмов анализа ситуации, поиска решения задачи по реконструкции инокультурной логики, привлечением элементов ролевой игры, выдвижением и *выбором определенных коммуникативных стратегий и тактик*. При этом вызывает определенные сомнения возможность трактовки рассматриваемого здесь чистого типа *коммуникативного квеста* в терминах методики проектов [19, 84], поскольку (оцениваемые и сравниваемые) результаты реализации проекта в общем случае отображают *креативную* компетентность, а освоение инокультурных коммуникативных стандартов более соответствует *интерактивной, адаптивной и репродуктивной* деятельности учащегося. (Казалось бы, достаточно попросить ряд участников представлять чужую культуру, но для этого требуется обладать четкими представлениями о ней, что, по замечанию Л. Витгенштейна, не всегда вполне достижимо в отношении языковой игры [13, 90ff]. Кроме того, интерпретация правил и понятий одной культуры в терминах понятий другой культуры нередко порождает расплывчатые или искаженные представления о внутренней логике устройства первой. Необходима разработка программы пошаговой коррекции коммуникативных и интерпретационных установок [cf. 21, 431ff; 22; 23;

24]). Скорее, коммуникативный квест может определяться как разновидность сценарной интеракциональной учебно-игровой деятельности, направленной на решение (проектно-ориентированной, но не непременно проектной) игровой задачи в «неигровых» целях (аккультурации / адаптации в инокультурной социальной среде).

Если типология веб-квестов по параметру продолжительности учебной деятельности измеряется в учебных часах (1-3 часа малоформатные, от 1-й недели до месяца – большие [15]), то коммуникативные квесты делятся на простые (содержащие одну миссию), средние и многоцелевые (продолжаемые) по количеству необходимых коммуникативных шагов в выполнении сценария (от трех), количеству и направленности решаемых *цельных задач / миссий* и количеству проверяемых *уровней мастерства* (от двух ступеней), возрастающего по мере трудности задачи, повышаемой путем усложнения условий или умножения уровневых этапов «прохождения» квеста.

В *методическую оболочку* коммуникативного квеста наряду с «вызовом» и «ответом» могут также входить элементы проблематизации; элементы геймификации (разработка моделей интерактивной игровой реальности с участием фиктивных ролевых персонажей, возможностью выбора игровой «маски» и т.д.; выделяются уровни прохождения, начисляются бонусы, штрафы и т.д.); элементы технологии критического мышления (англ. *critical thinking*); элементы мониторинга и рейтинга успешности деятельности; элементы подсказки и т.д.

Нами выделяются следующие базовые этапы в решении коммуникативного квеста: (1) вызов – коммуникативное действие или задача; (2) ответное действие; (2а*) неудача / фейл (англ. *fail* – неуспешное действие); (3) рефлексия над источниками (не) успешности состоявшейся интеракции; (4) «открытие»; (5) прогресс в решении задачи и связанные с ним изменения в коммуникативной ситуации; (6) переход к следующей операции (обсуждение [14]). Предпринимаемые учащимся шаги и ходы концептуально связаны с понятием коммуникативного барьера. В результате успешного действия и соответствующей рефлексии преодоленный учащимся барьер становится источником прироста опыта, опорой для шага вперед в формировании иноязычной инокультурной / интеркультурной коммуникативной компетенции.

Ниже мы попытались представить ряд отличий между коммуникативным квестом и лингвокультуроведческим тестом на знание речевого этикета (в том числе усовершенствованным тестом «с подсказкой») ⁴ [25]. Разумеется, означенная постановка вопроса предполагает наличия определенного родового сходства тестов и

⁴ Образец задания: «Выберите реплику, наиболее соответствующую ситуации общения. Stimulus Partner 1.: “I plan to go to London for three days. There will be an exhibition. Will You join me?” The 4 choice options: (1) “I can’t”; (2) “I am afraid I can’t go this week”; (3) “Why should I?”; (4) “I wish I could, pal, but no”» [25]. Подсказка: «Ответ неверный! Реплика «С какой стати?» звучит резко, невежливо и не соответствует профессионально-деловому стилю общения между данными коммуникантами» [ibidem]. Вопрос. На чем основывается выбор профессионально-делового стиля в «бытовом общении» [cf. 25], когда неизвестен характер отношений между фиктивными коммуникантами?

квестов как систем, обеспечивающих *возможность контролировать и оценивать уровень освоения/ глубину прохождения учебного материала учащимися*⁵.

(1) В динамике прохождения квеста снимается неопределенность, обусловленная узостью знакомства учащегося с (например, лексическим, *прагмемным* [26; 27, 383ff.]) материалом изучения. Согласно В.Г. Гаку, прагматика изучает язык в плане его практического употребления [15: 554]. В составе предлагаемой ученым модели оценки условий успешного понимания и перевода с одного языка на другой в выделяются «формальный план» и *прагмема*, трактуемая как *социальная функция коммуникативного акта* [cf. 26, 570]. При опоре на рассмотренный Л. Витгенштейном образ зеленого листа, мы можем утверждать, что проходить квест означает учиться готовности рассмотреть за единичным листом «схему листа» или «схему зеленого цвета» сообразно тому видению, которое соответствует контексту и решаемой задаче. [cf. 13, 114].

(2) Если при решении теста в общем случае существенная нагрузка ложится на *память* учащегося в актуализации приобретенных знаний, то при прохождении квеста акцентируются *опыт*, активное и интеракциональное начала в формировании компетенций.

(3) Вопросы и ответы в традиционных тестах на усвоение пройденного материала обычно не связаны между собой очевидной линией органической преемственности. При прохождении качественного квеста развивается / кристаллизуется мотивирующее усилие учащегося *целостное видение* подлежащей оптимизации / управлению ситуации, развивается инженерная рефлексия.

(4) Существенное преимущество квеста, позволяющего испытуемому мыслить стратегически (cf. англ. *strategic thinking*), перед самым изысканным комплектом тестов может быть охарактеризовано в терминах зияющего интервала межуровневых различий между готовностью языковой личности к осуществлению *адекватного выбора* (будь то в рамках теста или квеста) и готовностью к осуществлению значительно более характерного для коммуникативного квеста *адекватного синтеза* [cf. 28, 5, 57 etc.]).

(5) Такой недостаток системы тестирования как явление «случайного угадывания» (англ. “silly bingo” as a haphazard random and occasional success) минимизируется в тестах и квестах по-разному. В тестах случайное отклонение показателей от реальной картины знаний учащихся нивелируется путем расширения выборки вопросов и ответов. В квестах оно минимизируется по мере «прохождения уровней» путем усложнения квестового задания, требующего *комплексного осмысления* и предполагающего со стороны учащегося привлечения не только элементарной наблюдательности и осуществления простейших аналитических операций, но и разносторонней рефлексии над ситуацией для построения продуктивной стратегии успеха.

(6) Программа позитивного подкрепления [11, 6-7; “la carotte sans le bâton”; 8; 29, 65-68] насколько о ней можно судить с точки зрения психологической, в тестах и

⁵ Вопрос же о том, является ли квест по природе своей усовершенствованным тестом уровня сформированности социально-значимых готовностей индивида или же изначально есть нечто иное по природе своей (например, более близкое методике анализа кейсов), мы здесь оставляем открытым.

квестах существенно различается. В тесте даже подсказка подавляет самооценку учащегося, вселяет недоверие к собственным силам [cf. 25]. Многоцелевой коммуникативный квест оставляет за учащимся выбор между путешествием с картой и путешествием без карты [30, 22]. В квесте не увенчавшаяся успехом инициатива (англ. fail) рассматривается не как источник фрустрации, а как новая возможность попробовать посмотреть на проблему иначе. Ситуация неуспеха в квесте рассматривается как конструктивная, позволяющая учащемуся подумать над выбором другого способа решения поставленной задачи /выполнения миссии (“Failing is allowed, it’s acceptable, and it’s part of the game” [29, 66]). Подсказки в квесте не являются исчерпывающими; они направлены на стимулирование самостоятельного поиска, а не на решение задачи «за ученика».

(7) Различие наблюдается также и в том отношении, что в тесте с подсказкой учащийся опирается на *чужой опыт*, тогда как в квесте с подсказкой, получая *неисчерпывающий* ответ на возникающие вопросы, он вновь вынужден обратиться к *своей собственной* способности схемообразования и гармонизации имеющегося инструментария и предположительного алгоритма решения задачи. Именно на необходимости таких составляющих учебной деятельности, как понимание, «изменение информации в учащемся» категорически настаивает известный специалист по Веб-квестовым технологиям Том Марч [31, 42].

(8) В тестах в общем случае исследуется и оценивается уровень освоения *известного / пройденного*; в квестах в общем случае исследуется и оценивается уровень освоения *неизвестного*.

(9) Верный ответ для успешного написания / выполнения теста сформулирован другими, он подтвержден чужим опытом заранее пройденного; для прохождения квеста алгоритм верного решения *отыскивается* учащимся. В тестах правило сформулировано другими; в квестах учащийся *сам находит схему и формулирует правило* верного решения /поведения в ситуации выбора из ряда альтернатив.

(10) При прохождении теста процесс приобретения знаний, умений, навыков (формирования личности учащегося / специалиста) рассматривается как завершенный, застывший; при прохождении квеста оценка неотделима от *событийной стороны* процесса обучения / самообучения. Выделение уровней прохождения учебного материала в квесте также позволяет сохранить событийность, повысить самооценку отвергаемых тестовой системой «отстающих» учащихся, реализовать педагогические идеи сбалансированного, купажного обучения [cf. 32, 101]. Означенные возможности существенны и будут востребованы для систем профессионально-ориентированной коммуникативной подготовки и системы обучения в течение жизни для разноуровневых групп учащихся.

(11) Цель решения тестовых заданий, конфигурация выбора ответов на тестовые вопросы установлена другими и одинаково для всех сдающих экзамен. При прохождении квеста с сильным ролевым началом (в особенности «западного» типа) цели и поворот сюжета выбираются и корректируются «играющим» самостоятельно. Игровой процесс игры (англ. *gameplay*) зависит от игрока не менее, чем от

конструктора игры. В качественном многоходовом квесте учащийся выступает в роли *со-разработчика* квеста [cf. 33; 12, 193]. Известная доля *неотчетливости* задачи и требуемых условий ее выполнения может рассматриваться в средне-срочном коммуникативном квесте как стимул для поиска и творчества. «Разве неотчетливое не является часто как раз тем, что нам нужно?», – задает риторический вопрос Л. Витгенштейн [13, 113]. Здесь мы можем отметить обращенность коммуникативного квеста к ситуации выбора обучающимся варианта экзистенциального проекта своего «аватара» (своего игрового «я»). Не случайно Т. Филипсет при опоре на фундаментальные исследования Жака Анрио (J. Henriot) призывает энтузиастов геймификации перенести акцент в развитии игротехнического инженерного мышления с изучения мира технологического инструментария на *изучение мира пользователя*, который только сам выбирает, играть ему или нет, а если играть, то в какую игру и как [cf. 12, 197-198].

Исследователь О. Мауко выступает против поверхностного и оттого ложного представления о миссии и формах геймификации [11, 9-12]. В соответствие с высказанными автором тезисами фальшивым представлениям о геймификации в равной мере соответствуют: (а) «дигитализация», или тактика замены раздачи шоколадных медалей демонстрацией медалей трехмерных на дисплее монитора; (б) подмена *красоты процесса игры* красотой внешнего дизайна; (с) наивная вера во всеильность универсальных игровых технологий (вне учета культурного контекста пользователя и социальной природы игрового взаимодействия). Заметим в этой связи, что коммуникативный квест имеет своей целью вхождение учащегося в новую (для него) коммуникативную культуру, увенчивающееся в пространстве геймплея успешным решением коммуникативных задач. Измеримые переменные успешности прохождения «ощутимы», поскольку соответствуют приобретаемым компетенциям, количественному и качественному росту готовности индивида к осуществлению межличностной деловой коммуникации в повседневном и профессиональном контекстах.

Удовлетворенность результатами учебного действованиия в коммуникативном квесте обусловлена решением прагматических задач обучения. Вместе с тем следует отметить представленный немецкими коллегами [e.g. 34] механизм обратной связи с аудиторией обучающихся, заключающийся в предоставлении учащимся инструментов рейтинга используемых учебных материалов.

(12) Именно *характер диверсификация стратегий* ответов в тестах и квестах близок образу зеркального отображения. Возьмем, например, тесты на определение темперамента. Разумеется, мы понимаем, что это не совсем то же самое, что получение новой учебной информации. Скорее, здесь речь может идти о возвращении познающего субъекта к самому себе – тень воспетого Ф. Ницше вечного возвращения. Итак, в данном случае речь идет о таких тестах, в которых все ответы правильные и всякий выбор подлинный и окончательный. Не здесь ли, наконец, мы находим корень разветвленного алгоритма решения задачи? Нет, не здесь, если иметь в виду задачу динамично-деятельную, а не статическую и созерцательную. В квесте учащийся

выбирает, испытывает, подтверждает или отвергает определенную линию поведения своего «аватара», проект своего (пусть даже «игрового») индивидуального «я». В квесте его «я» предстает не просто как динамичное и деятельное в статике характера, но и как допускающее элементы коррекции и усовершенствования.

Коммуникативный Квест учит выполнять (культурные) сценарии, подчиняясь жесткому *монохронному линейному* алгоритму. Означенное инженерное решение соответствует таким строгим, линейным, иерархическим лингвокультурам, как немецкая, японская и др. [cf. 35]. Но практика разработки развлекательных игр знает и другие решения, оставляющие за играющим право на выбор стилистического регистра в общении и связанные с означенным выбором *риски, осечки и провалы*, затрудняющие прогресс в продвижении к цели (e.g. эпизоды игры «Отель :У погибшего альпиниста» [36]). Идея соединения технологии разветвленного алгоритма в (успешном!) прохождении квестов на настоящий момент представляется несколько недооцененной инженерами учебных квестов. Между тем, именно эта идея представляется продуктивной для обучения общению в «гибких» (англ. flexible) лингвокультурах [e.g. 35, 190].

(13) При прохождении (коммуникативного) квеста информация не просто «получается», «уточняется» или даже «вырабатывается» в некотором одностороннем порядке, но также изменяется и прирастает, изменяется, систематизируется как следствие двустороннего коммуникативного обмена (cf. “step 6” [20, 3]; Не случайно сам отец педагогической технологии Web-Quest Берни Додж включает в состав веб-квестовых технологий (коммуникативный квест рассматриваться в качестве одной из дочерних) такие элементы как диверсификация маршрутов поиска информации различными учащимися и группами учащихся и групповое обсуждение собранной или добытой информации (cf. ‘group activities’ [15etc.]).

(14) Характер принуждения учащегося к корректировке алгоритма принятия правильного решения также заслуживает обсуждения. В решении теста учащийся в лучшем случае может воспользоваться подсказкой в выборе единственно верного варианта, в лучшем случае снабженной чужим обоснованием выбора. Вероятно, квест представит тот же вариант как «проходной». Разумеется, здесь можно утверждать об элементе «мягкого»/ «либерального» управления и о доли лукавства квеста как обучающей игры, выстраивающей архитектуру предпочтительного выбора [cf. 10, 34-43], заставляющей «аватар» подчиняться учащегося давлению обстоятельств в сопротивлении стихиям внешних правил и установлений. И все же выбор между «плыть и не быть» (англ. ‘sink or swim’) проходящий квест делает сам. В коммуникативном плане достаточно сложно провести четкие и ясные из самих правил общения непереходимые границы между миром игры и миром живой реальности. Возможно, в этом виновата наша близорукость, а возможно – насыщенность жизни игрой или множеством игр. Но возможно также, что ключевой здесь будет не противоположность между конструктами игрового и серьезного, а противоположность между игрой и играющим, «разыгрывающим» свою жизнь.

(15) При использовании технологии коммуникативного квеста экономится время, традиционно расходуемое на *неэффективное* объяснение, повторение стандартных декларативных (но непонятных в отрыве от конкретики ситуаций, сценариев и главное схем межличностной коммуникации) тезисов о том, что вот англичане чрезвычайно вежливы, французы галантны, а немцы предельно пунктуальны. Эвристический потенциал коммуникативного квеста должен соответствовать реальным схемам поведения в ситуациях межличностного делового / повседневного взаимодействия с носителями других языков и культур. Интерпретация коммуникативного поведения другого производится проходящим квест учащимся при опоре (а) на собственный опыт коммуникации в родной культуре, (б) на накопленный опыт успешного общения с носителями изучаемого неродного языка и альтернативных культурных логик, связанный с решением конкретных коммуникативных задач в языковых играх. Знание словаря еще не означает умения общаться. *Социокультурное значение* номинативной единицы языка осваивается человеком в *языковых играх* [cf. 13, 115-116]. Обобщенные культурологические конструкты не привносятся с неба на землю, а формулируются учащимся и пере-формулируются на основе деятельного приращения опыта. Успех фиксируется в наглядных результатах; *прирост опыта* фиксируется в уровнях прохождения, подчинен решению достижимых задач коммуникативного квеста.

Насколько представляется из сказанного, квестовые технологии могут сделать процесс обучения более гуманным и эффективным. Не все разработанные и созданные игры в жанре *квест* оказались в равной мере качественными – конкурентоспособными и успешными на рынке развлечений. Очевидно, мы также не вправе ожидать стопроцентного успеха для всех разработок в жанре коммуникативного квеста и на рынке учебной продукции и образовательных услуг. Успешность коммуникативного квеста может быть связана с внедрением более широкой технологии Blended Learning, делающей («студент-центрический» [cf. 31, 36]) акцент на потребителе образовательных услуг. В качестве краеугольного камня означенной технологии выступает структурированный комплекс актуальных для учащегося целей и задач обучений, *определяющий* набор компонентов, составляющих содержание обучения, объем, глубину и гармонию приобретенных элементов знаний, умений и практических навыков.

Список литературы:

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика: Учебное пособие. – Калинин, КГУ, 1980. – 61 с.
2. Черкашина Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2012. 5 (120). – С. 58-64. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vestnik.tspu.ru/files/PDF/articles/cherkashina_e_i_58_64_5_120_2012.pdf> (20/10/2014)
3. Харитоновна О. В. Мониторинг уровня обученности как составляющая учебного процесса в виртуальном кампусе МЭСИ // Лингводидактика информационной

- образовательной среды: сборник научных трудов. – М.: МЭСИ, 2013. – С. 136-140.
4. Conundra: UK-based consultancy specialising in "Gamification" / Nick Pelling, 2002. – URL: <<http://www.nanodome.com/conundra.co.uk/>>
 5. Sebastian Deterding, Dan Dixon, Rilla Khaled, Lennart Nacke, From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”, MindTrek '11 Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, NY, 2011. – pp. 9-15
 6. Introductie to Gamification / by Piet van den Boer. (2013). – [Text]. – 28 p. – URL: <<http://www.pietvandenboer.nl/wp-content/uploads/2013/07/Whitepaper-Introductie-in-Gamification.pdf>>
 7. 30 ans de Sciences du jeu à Villetaneuse. Hommage à Jacques Henriot. «La «gamification» de la vie: sous couleur de jouer?» – in: Sciences du jeu n°1. – URL: <http://www.sciencesdujeu.org/pdf/55.pdf> (20/10/2014).
 8. The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition / Zichermann, Gabe and Joselin Linder. – New York: McGraw-Hill Education, 2013. – 256 p.
 9. Bogost, Ian. Gamification is Bullshit: My position statement at the Wharton Gamification Symposium (08-08-2011). – URL: <http://bogost.com/writing/blog/gamification_is_bullshit/> (20/10/2014)
 10. Schrape, Niklas. Gamification and governmentality. in: (Rethinking Gamification / edited by Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino, Niklas Schrape. Meson press, 2014. – P. 21-45.
 11. Mauco, Olivier. “Sur la gamification.” Game in Society. January 19, 2012. – 30 p. . – [Text]. – Retrieved at: <http://www.gameinsociety.com/public/Sur_la_gamification_-_Mauco_gameinsociety.pdf> (20/10/2014).
 12. Philippette, Thibault. Gamification: Rethinking ‘Playing the Game’ with Jacques Henriot’ In: Rethinking Gamification / edited by Mathias Fuchs, Sonia Fizek, Paolo Ruffino, Niklas Schrape. Meson press. – pp. 187-200.
 13. Витгенштейн Л. Философские работы. – Часть I. – М.: Гнозис, 1994. – 612 с.
 14. Тихомирова А. В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе // XL Международная научно-практическая конференция "Проблемы современной педагогики в контексте развития международных образовательных стандартов". 30 января – 5 февраля 2013г. Одесса 2013г. -- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <gisap.eu/node/18922>
 15. Dodge, Bernie (San Diego State University). Some Thoughts About Web Quests. – [Text]. - February, 1995 and last updated on May 5, 1997. – URL: <http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html> (20/10/2014).

16. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross (Foreword by), Michael G. Moore (Foreword by). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. – 2006, Pfeiffer. – 624 p.
17. Межкультурная деловая коммуникация: Blended-Learning-курс Россия – Германия. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://gk-dru.tversu.ru/ru/default.html>>
18. Богатырёва О. П. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография. – Тверь: ТвГУ, 2012. – С. 60-69.
19. Зеленецкая И. С. Web-quest как форма организации самостоятельной работы учащихся (из опыта использования педагогической технологии в иностранной аудитории) // Лингводидактика информационной образовательной среды: Сборник научных трудов. – М.: МЭСИ, 2013. – С. 83-90.
20. Montalto-Rook, Michael (Penn State University). *Creating Web Quests for Reflection with Web 2.0* In: PETE&C 2011 Session Number: CL11 Blog Tag: PETE11CL11 2/14/11 – URL: <http://creatingwebquests.weebly.com/uploads/6/5/4/5/6545064/petec2011_webquests.pdf> (20/10/2014).
21. Богатырёв А. А., Богатырёва О. П., Тихомирова А. В. Регулятивы интракультурного делового общения как компонента формирования интеркультурной коммуникативной компетенции учащихся (на материале русского и немецкого языков) / Bogatyrev Andrey, Bogatyreva Olga, Tikhomirova Anastasiya. *Intracultural regulatory system in communication as punctum saliens in intercultural communicative skills formation (Russian - German)*// Мова і культура (Науковий журнал). – Вип. 15, т. III (157). – Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго. – 2012. – С. 430-438. – [Текст]. – Режим доступа: <burago.com.ua/sites/default/files/my_files/157.pdf>
22. Богатырёв А. А., Комина Н. А., Крестинский С. В., Тихомирова А. В. Методологические и методические аспекты разработки инновационного курса немецкого языка для делового интеркультурного общения// Международный сборник научных трудов, посвященный году Германии в России: Естественные и гуманитарные науки – устойчивому развитию общества /Московское общество испытателей природы (Россия) – Международный университет общественного развития (Германия). – М.: Альтекс, 2012. – С. 26-36.
23. Tikhomirova Anastasiya Vladimirovna, Bogatyreva Olga Pavlovna. *Sociability as a criterion of successful text construction in ESL-Learning* //2nd "Science, Technology and Higher Education" April 17 2013. – Westwood, Canada, 2013. – P. 675-679. – URL: <<http://science-canada.com/04-2013-2.pdf>> (20/10/2014).
24. Bogatyrev Andrey, Bogatyreva Olga, Tikhomirova Anastasiya. *The addressee-centered and professional communicator-centered approaches within educational teaching discourse* // “Applied Sciences and technologies in the United States and Europe:

- common challenges and scientific findings”: Papers of the 7th International Scientific Conference (June 25, 2014). Cibunet Publishing. New York, USA. 2014. – P. 92-95.
25. Речевой этикет / Бытовая сфера / Интернет-тестирование / Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования, 2014. -[Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<<http://test.i-exam.ru/training/student/test.html>>
 26. Гак В. Г. Языковые преобразования. – М.: Школа: «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
 27. Богатырёв А., Богатырёва О., Тихомирова А. Баланс интерпретационного и демонстрационного подходов в обучении стандартам социально приемлемого Профессионального общения (на материале германских языков в сопоставлении с русским)// МОВА І КУЛЬТУРА.(Науковий журнал). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2013. – Вип. 16. – Т. VI (168). С. 378-387. (Всего в томе – 408 с.). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://www.burago.com.ua/sites/default/files/my_files/168.indd_.pdf>
 28. Богин Г. И. Типология понимания текста: Учебное пособие. – Калинин, КГУ, 1986. – 87 с.
 29. Games, Gamification, and the Quest for Learner Engagement / By Karl M. Kapp. In: T+D – P. 64-69. URL: <<http://www2.potsdam.edu/betrusak/566/Gamification.pdf>>
 30. Богатырёва О. П., Тихомирова А. В. Метафора аутентичности обучения иностранному языку в современном лингвометодическом контексте // Августовские педагогические чтения - 2014. Сборник материалов международного научного е-симпозиума. Россия, г. Москва, 28-30 августа 2014 г. [Электронный ресурс] / под ред. проф. И.В. Вагнер. – Электрон. текст. дан. (1 файл 2,9Мб). – Киров: МЦНИП, 2014. – 272 с. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – ISBN 978-5-00090-028-4. – Загл. с этикетки диска. С. 12-25. ISBN 978-5-00090-028-4 Режим доступа:
<http://eee-science.ru/pluginfile.php/894/mod_resource/content/0/Сборник_ES-П-2014-012.pdf> (20/10/2014).
 31. March, Tom. The Learning Power of WebQuests. – In: Educational Leadership. December, 2003/January, 2004. – pp. 42-47. –URL:
<<http://www.dkrug.com/webquest/webquest/11863707.pdf>> (20/10/2014).
 33. Богатырёва О.П., Тихомирова А. В. Идея купажного обучения и принципы фуркации учебных групп // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: Сб. научных трудов по мат-лам Международной научно-практической конференции 3 апреля 2014 г. – В 7 частях. – Часть I. М.:АР- Консалт, 2014. – С. 100-102.
 34. Gee, James Paul. Learning by Design: Good Video Games as Learning Machines.- In: E-Learning 2(1), 2005. – P. 5–16.
Fragebogen zur Webseite. –URL: <[Mig-komm.eu Fragebogen zur Webseite | EU-Projekt MIG-KOMM](http://Mig-komm.eu)> (20/10/2014).

35. Tomalin, Barry. Nicks, Mike. The World's Business Cultures and how to unlock them. – Ashford Colour Press, UK; Thorogood, 2007. – 268 p.
36. Отель «У погибшего альпиниста» (“Dead Mountaineer” Hotel). Adventure PC Game. OS Microsoft Windows XP / Vista / Se7eN – Electronic Paradise; Акелла, 2006; 2007. 12+. – [Электронное издание]. – Загл. с этикетки диска — 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. - Систем. требования: ПК с процессором 486+; Windows 95; дисковод DVD-ROM.

*Andrey Y. Filchenko¹,
Tomsk Polytechnic University*

“Open Syllabus” Approach to Better Higher Education Integration

Abstract: Addressing the critical issues of better student engagement and much sought after better integration of the Russian university system into the international educational environment governed by the Bologna protocol, is readily available by approaching the deficiencies in the current information culture institutionalized at most Russian universities. Reorienting the existing institutional information practices by implementing the student-focused “open syllabus” system will be able to introduce multiple positive changes. Importantly, much of the change will be of the attitudinal nature, producing more informed, engaged and ultimately motivated students, the areas of critical concern for many institutions. Providing the students in a persistent, proactive manner with the key operational knowledge regarding the administration and success strategy for each course and the program at large will offer an opportunity and an incentive for better student engagement and autonomy throughout the program.

Key words: Higher Education, Education Administration, Open Syllabus, Attitudes, Motivation.

Russian universities, particularly those away from the capital city centers of Moscow and St. Petersburg, have been for the last 5-7 years amidst the tedious and often controversial process of implementation of the Bologna protocols in higher education[1]. It is obvious that in modern university education, regardless of the occasional fits of isolationism, the overall driving force has been towards integration, close interaction and increased negotiation of individual and common interests. As with any modernization and integration, there are very different driving forces at play in the process, those of globalization and unification on the one hand, and those tending to retaining of diversity and individuality on the other. How these equally important and spiritedly advocated forces are interacting and negotiating in the field of education is an exciting theme for all the parties involved: scholars in humanities and social sciences, educators, education policy researchers and administrator, the public and the governments, for education is never divorced from politics. It is all the more intriguing to realize in this light, that in their essential features no educational system that is involved in the process, institutional, regional, national or transnational is markedly distinct from the other, or

significantly divergent in its key mission aspects. Such fundamental aspects as quality education, with consideration for conventional achievement in science, technology and art, well attuned to the current realia of the job market (local, domestic or international), and with respect for cultural tradition (in a wider sense) and individual rights and abilities – appear to be omnipresent universal principles, with varying degree of emphasis on fostering creativity, responsibility and ethics. Thus, the bulk of the variation to be overcome by the ongoing integration efforts concern the specifics of education administration, the institutionalized practices and methodologies of interactions, policy making, information flows, quality controls, responsibilities and accountabilities.

In the following discussion, I would like to posit that addressing one of these aspects, the information accessibility may translate into a powerful factor of change. I intend to review some of the essential principles and features underlying the current debates concerning the initiatives to integrate Russian and EU/US higher education systems, primarily from the point of view of a faculty member permanently based within the Russian university system, but also informed through professional experience and published discourse with the European and the US university environment. It should be recognized at the onset of the discussion, naturally, that the EU and the US higher education systems are by far not homogenous, with plenty an internal discrepancy and heated debate – an aspect often overlooked in the discourse on integration of higher education systems.

Among the traditional grievances of any university faculty throughout, there is familiar distaste for the growing administrative workload and apparently universal tendency for universities to become increasingly “admin-heavy” in their organizational structure, with a regretful divide between the levels of compensation in faculty and administrative/management staff. There are, however, concerns that are more pronounced in Russian university discourse. Among such issues of critical concern for most faculty and mid-level education administrators in Russia is invariably the lamented lack of motivation in students (which oftentimes corresponds to similar motivation deficit in faculty), widespread lack of responsibility manifest most frequently by the prevalence of plagiarism of various types and general lack of initiative or skill for independent critical analysis. I would like to posit that this is at least in part a side-effect of the traditional and still current university information culture in the prevailing majority of Russian “higher education institutions”. And a relatively “cheap” tool to engage with this information culture problem may be as simple as a good syllabus. It should be noted that the information culture problem is relevant at most if not all institutional levels at a Russian university, starting from school websites and down to specific institutes, individual departments and particular programs. Where most EU and US school websites and booklets would have a concise but informative description of the school, department, program, with an emphasis on strengths and result-oriented narrative, most of Russian equivalents will have generous historical excursions and numerous accounts of very

specialized performance evaluation indicators (ministerial or otherwise), with an occasional reference to the “spirit of the university”, “established research tradition” and actively developing “international cooperation”. And the problem here is not in the lack of will to inform, nor in the lack of information itself, but rather in the information selection, accessibility, and ultimately in identifying the target audience. Whereas the typical EU-US university website will provide a prospective student (or parent) with the key information regarding available programs, their structure, approximate course lists (with brief descriptions), graduation requirements and success expectations, the typical Russian equivalents are quite formal, evidently oriented towards education administration specialist reader, essentially another format of official reporting. This situation gradually changes and Russian university websites become more student-friendly, afterall, there is an increasing competition for students and well-tested educational marketing techniques are catching on.

Essentially similar characterization can be made regarding the course syllabi. For reasons of tradition and long accepted policies in Russia, students were not significantly a part of the university information culture in as much as curriculum design was concerned. To reiterate once again, the issue has not been in the lack of effort or achievement in thorough curriculum development, diverse methodology, or systemic and unified course selection and structure. Afterall, Russian (as earlier Soviet) education system enjoys a prized tradition of pedagogy and teaching methodology – still a special field with dedicated degree programs and whole cohort of “pedagogical universities” (teacher training institutions). Any Russian faculty member is experienced with a complex genre of documentation governing all aspects of the teaching/learning process, starting with the Federal State Educational Standard (*Federal'nyj Gosudarstvennyj Obrazovatel'nyj Standart*), proceeding down to General Educational Program (*Obshaja Obrazovatel'naja Programma*), down to Teaching Plan for Specialization (*Uchebnyj Plan Specializacii*), down to Teaching Methodology Plan for the Course (*Uchebno-Metodicheskij Kompleks Discipliny*), down to the Working Program for the Course (*Rabochaja Programma Discipliny*), down to the Calendar Plan for the Course (*Kalendarnyj Plan Discipliny*) and down to the Rating Plan for the Course (*Rejtingovyj Plan Discipliny*) – each one in strict hierarchical compliance with the previous and ultimately with the first, the state standard. These obligatory policy documents are laboriously developed (some on annual basis) by the faculty, supervised and co-signed by administrators throughout the system. They regulate to a minute detail all aspects of the federally certified curriculum and syllabi, from the list of possible programs and each program's course list, to the hourly value, aims, objectives, motivations, means, assessment criteria and rubrics, reading lists, types and examples of assignments and tests, etc. for each course of each semester.

Nevertheless, it is still typical for a Russian student to be generally uninformed of the detailed content of the courses, their structure and grading policies until well into the course,

while some aspects of the course organization are often a revelation during the week of finals. It is just principally accepted by every student that all courses are in general compliance with common sense and customary practice. Paradoxically, the extremely restrictive, unified and centralized Russian system has been producing less informed and less engaged students. It is generally up to an individual instructor to inform the students of the syllabus at the onset of the class, which in the Russian system best corresponds content-wise to the set <Working Program + Calendar Plan + Rating Plan> (which are as a rule available at the university website, some search required). Compared to that, the less regulated and centralized EU-US system of open-access curriculum and course syllabi (sometimes fairly generic) corresponds to the practice of more informed, participating and oftentimes more motivated students.

I would like to argue that the decisive factor here is exactly the information culture, which in the case of the EU-US university is strongly student oriented, and which engages the students and persistently ensures their informedness (and thus participation) throughout the teaching/learning process. The wealth of extremely detailed communications regulating the Russian university education process is almost exclusively faculty/administrator oriented, and thus almost entirely unknown to the students, which engenders their lack of participation and motivation.

The first step towards addressing this deficiency in my view could be in implementing the syllabus tradition, wherein a brief but concise and informative, formal but accessible document is obligatorily “delivered” to the students at the very onset of each course. Treated simultaneously, as a key guideline to the course, and as a type of contract between the student and the instructor/school, syllabus provides the bulk of practical information with regards to the content, structure, timeline, modes of delivery, activities, resources, requirements and expectations, assignment types, assessment/grading policies, academic honor policies, etc. regarding each course. This student-oriented communication strategy addresses a set of issues, including: greater degree of autonomy and responsibility exercised by an informed student, conflict prevention and resolution mechanism, transparency of the teaching/learning environment both for a student and a faculty member. In the case of Russian university, it can be a matter of editing the already existing documents for the student audience, which could then be recycled with minor amendments for an extended time period. Importantly, it would require administrative commitment to persistent implementation of this communication strategy via copious generation and distribution of the syllabi for each course of each semester of each year. To a degree, it would require a certain change in the curriculum – in assigning first hour of each course to actual “teaching the syllabus”, with all the inventory of the methods, including the Explicit Instruction and Universal Design for Learning [1, 2], to ensure effective “delivery” and internalization of the very concept of “how to learn”. The skill of effective learning has long been identified as one of the key mental networks, the Strategic

Network responsible for the “how” of learning [1-3], and it is only reasonable to integrate its considerations into the education administration process.

During the very limited but still illustrative two-semester-long experiment at Tomsk State Pedagogical University (Russia) a group of MA students was subject to the test implementation of the “obligatory open syllabus” approach. The program involved adaptation of the existing course/program regulation documents to the format of the student syllabus modeled after common US-EU 2-3 page syllabus format with the dedicated one-hour “syllabus teaching” sessions for 3 out of 7 discipline courses, and with the distribution of the paper-format syllabi in class and publication of the electronic format syllabi on the course websites. The syllabi contained otherwise available (via dedicated search) information regarding the course aims and objectives, basic structure and content by module, calendar plan, formative and summative assessment strategies, grading policies, rubrics, types and exemplars of assignments, extra-credit opportunities, attendance and plagiarism policies. Essential adaptations concerned the language (faculty/administrator oriented → student oriented) and the degree of specificity of information (compliance and regulation statements, etc.). Incidentally, the same group of students was simultaneously a control group, taking the rest of the courses (4/7) in a traditional administrative and information framework. Though purely impressionistic in nature, the final survey (an informal generic course evaluation) and informal faculty interviews revealed notable attitudinal change, both in students and faculty, concerning the level of accessibility and engagement. In free-form reflections, students commented on the perceived level of “structure”, “transparency”, and “better accessibility” of the “open syllabus” courses, and interestingly “less anxiety” throughout and especially at the end of the course. Faculty members reported on the perceived “feeling of empowerment” and “partnership” regarding the open, contract-like nature of the “open syllabus” and noting the sense of “higher autonomy” of the students throughout the course. Overall, the “obligatory open syllabus” program was well received by both students and faculty, with the anticipated concern for additional faculty workload associated with the “student syllabus” re-design and “syllabus teaching”. It was, however, universally admitted by the faculty, both involved in the experiment and the outside observers/discussants, that positive provisions and conflict prevention potential of the student-oriented information policy, “open syllabus” approach are by far outweighing the often transferable and recyclable “open syllable” costs.

Approach to the much sought after better integration of the Russian university education administration system into the international university education environment governed by the established structuring, quality control and assessment practices, provided by the Bologna protocol, is readily available by addressing the deficiencies in the current information culture institutionalized at most Russian universities. Reorienting and adapting the already existing information and reporting practices around students by means of implementing the student-focused “open syllabus” system will be able to introduce multiple positive changes.

Importantly, much of the change will be of the attitudinal nature, producing more informed, engaged and ultimately motivated students, the areas of critical concern for many institutions. Providing the students in a persistent, proactive, or even enforced manner with the key operational knowledge regarding the administration and success strategy for each course and the program at large will offer an opportunity and an incentive for better student engagement and autonomy throughout the program. Incidentally, this is likely to be one of the rare instances of a very effective change not requiring any radical or at all institutional changes in terms of compliance with national or regional documentation, reporting or certification practices.

References:

1. Bologna process (accessed April 8, 2014):
<<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>>
2. Rose D. H., & Lapinski, S. 2011. What can technology learn from the brain? In: T. Gray, & H. Silver-Pacuilla (Eds.), *Breakthrough teaching and learning: How educational and assistive technologies are driving innovations* (pp. 53-70). New York, NY: Springer Science+Business Media.
3. Rose D. H. & Gravel J. W. 2012. Curricular opportunities in the digital age. In: Boston: *Jobs for the Future*. (online access April 5, 2014 at <http://www.studentsatthecenter.org/papers/curricular-opportunities-digital-age>).
4. Smith F. G. 2012. Analyzing a college course that adheres to the Universal Design for Learning (UDL) framework. In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12:3, 31-61.

*Shorina Anna,
Saratov socio-economic Institute REU by
G.V. Plekhanov, Lecturer of the Department of pedagogy and psychology*

The problem of the development of reflective skills in modern scientific research

Abstract: The article analyzes the current reform of higher education. The aim of the article is to describe the process of bachelors training how to apply reflective skills in professional activity.

Keywords: Reflexive skills, formation and structure of reflective skills.

*Шорина Анна,
Саратовский социально-экономический институт РЭУ им. Г.В. Плеханова,
Преподаватель кафедры педагогики и психологии*

Проблема формирования рефлексивных умений в современных научных исследованиях

Аннотация: В статье анализируется актуальная для реформирования системы высшего образования проблема подготовки бакалавров психологии к применению рефлексивных умений в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: рефлексивные умения, формирование и структура рефлексивных умений.

Современной высшей школой накоплен опыт практической реализации многоуровневого образования. Основным фактором совершенствования функционирования образовательной системы является работа по повышению качества образования, нацеленного на подготовку квалифицированного сотрудника, способного к профессиональному росту и эффективной работе, к рефлексии и обладающего сформированными рефлексивными умениями.

Реформы, происходящие в высшей школе актуализируют потребность в подготовке универсальных специалистов широкого профиля, отличающихся

прочными фундаментальными знаниями и практической подготовкой, то есть сформированными умениями и навыками, ориентированными на определенную отрасль. Серьезные изменения, совершающиеся на социально-экономическом уровне, отражаются на организации процесса формирования рефлексивных умений в высшем профессиональном образовании, в том числе в ходе подготовки бакалавров психологии. Перспективы развития рефлексивного образования (Г. П. Звенигородская, Т. В. Юрова, Л. А. Артюшина) определяются новым социальным заказом на подготовку профессионала в сфере психологии. Все это способствует активизации поиска инновационных подходов к решению обозначенной проблемы.

Оптимальным решением проблемы качества профессиональной подготовки бакалавров психологии и перспективным направлением научных исследований является развитие у них профессиональной рефлексии и умений углублять и расширять свои знания на базе сформированной мыслительной деятельности. При организации этого процесса важно учитывать рациональное сочетание двух противоположных процессов: 1) интеграции и связанной с ней универсализацией; 2) дифференциации, связанной со специализацией.

Развитые рефлексивные умения рассматриваются как целенаправленно, последовательно и систематично формирующееся в процессе обучения важнейшее качество современного специалиста [1]. Под формированием рефлексивных умений понимается последовательная цепочка элементов деятельности обучающихся, которая позволяет им путем дистанцирования от ситуации анализировать свою деятельность, сравнивать ее с ситуациями из своего опыта или опыта других людей для обоснованного и аргументированного выстраивания собственной линии поведения. Одной из задач нашего исследования является обеспечение дистанцирования в процессе формирования рефлексивных умений у будущих бакалавров психологии: использование игровых технологий для анализа ситуаций или ролей; моделирование развития ситуации в учебно-деловой игре по различным сценариям; обобщение результатов анализа; разработка варианта оптимального развития профессиональной ситуации.

В современных научных исследованиях сформулированы различные подходы к исследованию рефлексивных умений (И. М. Войтик, Л. Н. Захарова, Е. И. Афанасенко, О. И. Лаптева, А. Р. Садыкова, А. Ю. Игнатова, С. А. Терно), поэтому изучение данного феномена и процесса его формирования в процессе профессиональной подготовки следует начинать с определения понятийного аппарата.

Рефлексивные умения как умения осуществлять самоконтроль и самооценку деятельности рассматривает Ю. И. Антонов [2].

Например, А. В. Карпов считает, что рефлексивные умения – это умения занимать позицию наблюдателя со стороны, отходить от деятельности и

анализировать трудности организации «извне», понимать и оценивать участников, креативно регулировать свою деятельность и моделировать новую [3]. По мнению А. В. Карпова, рефлексивные умения позволяют человеку находить причины затруднений, возникающих в деятельности. При этом человеком осознаётся степень соответствия используемых средств поставленной психолого-педагогической задаче. Происходит формирование критического отношения к собственным средствам, условиям задачи, расширение круга средств, выдвижение гипотезы, выбор интуитивного решения. В дальнейшем происходит логическое обоснование и реализация решения [3].

С точки зрения О. С. Сазоновой, рефлексивные умения - это умения дистанцироваться от ситуации или деятельности, исследовать проблемы, возникающие в профессиональной деятельности, осознавать и оценивать субъектов психолого-педагогического процесса, творчески изменять свою деятельность и моделировать новую [4].

Анализ дефиниций понятия «рефлексивные умения» позволяет судить о том, что исследователи, руководствуясь разными целями, определяющими их содержание и их формирование, рассматривают различные формы их проявления: 1) в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы (школа, колледж, вуз); 2) в зависимости от используемых педагогических технологий (традиционных и инновационных) [5].

Рефлексия и рефлексивные умения являются объектами исследования различных наук.

Кибернетика рассматривает рефлексию в свете проблем моделирования мыслительных действий и операций, направленных на создание искусственного разума. При этом первоочередное внимание уделяется аспектам мышления, связанным с оперативным восприятием и трансформацией информации с помощью компьютерных средств [6].

Психология анализирует рефлексивные умения с позиций реализуемой в разных видах и формах познавательной деятельности субъекта, в зависимости от: 1) адекватности реальной действительности; 2) новизны для обучающегося; 3) условий, при которых проходило обобщение; характера средств, которые были использованы. При этом подчеркивается, что «обобщение отражения действительности – один из двух признаков всякого мышления. Вторым его признаком – опосредованность. Именно через посредство ранее полученных знаний приобретаются новые знания, успешно решаются те или иные мыслительные задачи» (Т. В. Кудрявцев, И. С. Якиманская) [7].

Под развитыми рефлексивными умениями обучающихся понимаются умственные способности индивидуума, основанные на сложном механизме умения: использовать в своей деятельности всевозможные осмысленно оправданные

логические операции; формулировать гипотезы; проводить оценку результатов пропорционально с требованиями логики и обращенную на применение новых навыков в решении различных психологических, педагогических и социальных проблем обучающихся в ходе учебной деятельности [4].

На основе анализа, реализованного с позиций системно-деятельностного подхода, структура формирования рефлексивных умений понимается как взаимосвязь следующих компонентов: целевого, мотивационного, содержательного, деятельностного и рефлексивного.

Выделение целевого и мотивационного компонентов в структуре формирования рефлексивных умений обучающихся вызывает необходимость координации направленности учебной деятельности на определенные объекты сообразно с личностной мотивацией. В работах А. Н. Леонтьева, В. С. Ильина, Е. Е. Васюковой, и др. осуществляется анализ структуры деятельности с позиций сложного взаимодействия формы результата с мотивационным окрасом деятельности. Мотивация является важнейшим фактором при выборе между альтернативами направленности действий, возможными содержаниями рефлексивных умений, активизирует интенсивность и упорство в осуществлении выбранного действия и достижении конечного результата. Внутренние мотивы определяют развитие рефлексивного мыслительного процесса. В основе внутренней мотивации находится познавательный интерес (потребность) – специфическое для умственной сферы деятельности образование, детерминирующее целевой и мотивационный компоненты формирования рефлексивных умений. В нее необходимо включить следующие составляющие:

- потребность в реализации творческой деятельности, путем публикации аналитических материалов, связанных с теоретическими аспектами подготовки бакалавров психологов;

- потребность в формировании своего характера, с помощью постоянного воздействия морально-волевых усилий, необходимых для развития таких сторон личности, как целеустремленность, упорство, предвидение, решительность и т.д.

Анализируя сущность целевого и мотивационного компонентов формирования рефлексивных умений, следует отметить, что при организации учебной деятельности мотив не только побуждает мыслительную деятельность, но и придает ей личностный смысл, организует, структурирует и направляет ее [8].

Содержательный компонент формирования рефлексивных умений отражает итоги активной учебно-познавательной работы. Он характеризуется объемом, глубиной и широтой, учебных и профессиональных знаний в сочетании с различными практическими умениями. Студент, опираясь на них, сможет использовать существенный диапазон приемов, методов и многочисленных

подходов в решении задач и проблем, в ходе учебной или повседневной деятельности.

Важнейшая часть содержательного компонента – это накопленные знания, которые являются непременным условием организации и решения профессионально-ориентированных задач сообразно с объективными потребностями студента. Как справедливо заметил С. Л. Рубинштейн (1958), процесс изучения системы знаний, характеризуется объективной логикой учебного предмета, в соответствии с этой логикой у обучающегося формируется определенный логический строй рефлексивного мышления, который служит внутренней предпосылкой для изучения знаний более высокого порядка [9].

Согласно проведенным исследованиям (О. С. Сазонова, Г. Ф. Биктагирова, С. В. Шмачилина, Т. В. Дмитриева, Н. Е. Седова, Т. Ф. Ушева, Ю. И. Семенова, Н. А. Тарасюк, Т. В. Кокколова), содержательный компонент формирования рефлексивных умений включает такие совокупности знаний, как:

- технологические, составляющие информационную базу технологий организации и построения деятельностного процесса (у бакалавров психологов – технология выработки стратегии профессионально ориентированной задачи);

- методологические, соединяющие систему знаний общих законов и закономерностей рассмотрения всевозможных явлений в деятельности (у бакалавров психологов – комплекс принципов, определяющих направленность развития конкретной профессиональной проблемы, так и ее стадий);

- теоретические, содержащие знание принципов, методов, целей, средств и форм действия, обращенные на принятие конкретных результатов в деятельности (у бакалавров психологии – теоретическая подготовка разыгрывания проекта или кейс - технологии);

- методические, построенные на освоении основ всякого рода методик для организации и управления направленностью деятельности (у бакалавров психологов – знание методов игровой деятельности в типовых позициях).

В ряде работ (С. Холидей, М. Чандлер) в состав содержательного компонента формирования рефлексивных умений включается понятие «мудрость» – высокая степень понимания, проявленная в способности демонстрировать верные знания и вносить правильные заключения о главных, но неоднозначных аспектах жизни.

В состав операционно-деятельностного компонента формирования рефлексивных умений включается совокупность различных приемов, методов, операций, посредством которых в течение деятельности выполняются определенные студентом цели и задачи. Структуру иерархии операций составляют общий анализ и выделение главного; абстрагирование; сравнение; обобщение; конкретизация.

Операция выделения главного – это выбор из многих возможностей. При этом, обучающийся проходит через целую серию последовательных выборов:

- определение генеральной стратегии на весь период решения учебной задачи,
- выбор стратегической цели на конкретный этап решения,
- выбор перегруппировки участников согласно плану игровой технологии.

Наконец, в каждой конкретной микроситуации требуется осуществить микро выбор для одного единственного участника, но это происходит в результате уже сделанных ранее выборов.

Таким образом, отдельно взятый рефлексивный ход – итог логических размышлений обучающегося, в центре которых находятся, основанные на знаниях и опыте, приемы операционно-деятельностного компонента: выделение свойств, сравнение, обобщение данных, полученных на основе анализов и т.д.

Значимым условием для всестороннего понимания действия операционно-деятельностного компонента является соотнесение знаний, специфических приемов и логических приемов мышления. При этом необходимо подчеркнуть, что формирование приемов критического мышления в единстве с особыми приемами деятельности эффективнее, чем обособленное их формирование [10].

Бакалавру психологии предстоит овладеть в ходе учебной деятельности важнейшими приемами рефлексии:

- определением информационной части различных игровых процессов; оценкой позиции;
- определением перспективного плана развития ситуации;
- разделением одной большой задачи на множество малых (метод уточнения);
- сведением новой задачи к ранее изученным решенным;
- планированием различных ситуаций и реакций на них;
- расчетом вариаций;
- профилактикой и предупреждением контр действий оппонента и т.д.

В рефлексивном компоненте процесса формирования рефлексивных умений опосредуются мыслительные операции теоретической и практической направленности. Данный компонент определяется как умственное действие по обнаружению личностью значимых оснований своей мыслительной деятельности и исполнения должного контроля. Практическая деятельность бакалавра психологии связана с осмыслением и анализом факторов, приведших к успеху или неудаче от принятого решения, выявлением рациональных путей достижения целей (подбор материала, определение форм и методов игры с учетом стратегии, выбранной для конкретной ситуации).

У бакалавра психологии развитый рефлексивный компонент выражается в формировании разных профессиональных образов (*образа «Я-профессиональное», образа «Моя будущая профессиональная деятельность» и др.*). Важнейшее место в рефлексивном компоненте занимает умственная деятельность посредством образов,

целостное, построенное на рефлексии, структурное представление свойств профессиональной позиции в динамике.

Констатирующий эксперимент показал, что в процессе учебно-тренировочных занятий студенты почти не пользуются логическими приемами, особенно при исследовании идей, постановке цели, фактически «проскакивают» мимо отдельных операций, взаимодействуя с более масштабными смысловыми операциями, с цельными единицами мышления. Лишь после осуществления рефлексивного анализа профессиональной ситуации бакалавр психологии может выбрать оптимальный план ситуации и определенное действие в этой ситуации (С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина, Е. Н. Кучумова).

Основной способ развития рефлексии за пределами соревновательной деятельности – анализ возможных альтернативных решений. Как отмечает ряд авторов (О. И. Рубанова, Н. Г. Баженова, И. А. Стеценко., М. М. Марусинец, В. Н. Журко), прокомментировать решение профессиональных ситуаций – означает обновить ход мысли участников, обнаружить все критические моменты, продемонстрировать причины побед и неудач, подчеркнуть преимущества и недоработки конкретных решений.

Выделяются следующие критерии сформированности рефлексии бакалавра психологии в профессиональной деятельности:

- оценка роли мотивации игровой и соревновательной деятельности;
- критический подход к выбору цели деятельности;
- анализ прогнозируемых результатов;
- самооценка постижения алгоритмами оценивания своей деятельности и некоторых ее компонентов.

Проведенный анализ структуры формирования рефлексивных умений позволяет сделать вывод, что сущность рефлексивных умений бакалавров психологии, являясь системообразующей умственной способностью личности, определяется целым спектром обстоятельств, присущих учебно-воспитательному процессу:

- рефлексивные умения обучающихся опираются на сложный комплекс теоретических знаний и практических умений, которые отличаются действенным характером и степенью готовности к реализации в решении учебных задач;
- рефлексивные умения полифункциональны, так как базируются на сложном комплексе мыслительных операций по оцениванию, диагностированию, преобразованию высокоорганизованной умственной деятельности, прогнозированию и анализу достигнутых результатов;
- выделяют различные уровни сформированности рефлексивных умений, обусловленные степенью развития мотивации деятельности обучающихся, уровнем

теоретических знаний, качеством усвоения практических умений при решении актуальных учебно-познавательных задач.

Таким образом, процесс формирования рефлексивных умений у будущих бакалавров психологии в педагогической практике вуза является актуальной комплексной проблемой, требующей дальнейшего теоретического и изучения и обобщения накопленного опыта.

Список литературы:

1. Муштавинская И. В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к самообразованию как педагогическая проблема [Текст] / И. В. Муштавинская // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. — С. 146-151.
2. Антонов Ю. И. Формирование управленческих умений у будущих офицеров тылового обеспечения./ Ю.И. Антонов. -Саратов: Издательский центр «Наука», 2013.-126 с.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 424 с.
4. Сазонова О. С. Формирование рефлексивных умений в процессе профессиональной подготовки педагогов-психологов: Дис. канд. пед. наук: 13.00.08 Чебоксары, 2006.- 216 с
5. Аверина М. Н. Формирование рефлексивных умений в процессе повышения квалификации учителей //Ярославский педагогический вестник – 2010 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки).-С.175-178.
6. Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Модели рефлексивного принятия решений // Проблемы управления . 2004. №4.
7. Кудрявцев Т. В., Якиманская И .С. Развитие технического мышления учащихся. – М.: Высшая школа, 1964. – 96 с.
8. Тихомиров О. К. Понятия и принципы общей психологии: Учебное пособие для слушателей ФПК факультетов психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. - С. 87.
9. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. — 147 с.
10. Курбело Б. Ф. Соотношение логических и специальных приемов мышления в обучении: Автореф. дисс. канд. пед. наук / Б.Ф. Курбело. М., 1990.- 19 с.

Maurice Mongkuo¹, Nicole Lucas² and Kelli Walsh³,

*¹Department of Government and History,
Fayetteville State University, Fayetteville, North Carolina, U.S.A.,*

*²Department of Sociology,
Fayetteville State University, North Carolina, U.S.A.,*

*³Department of Government and History,
Fayetteville State University, Fayetteville, North Carolina, U.S.A.*

Initial Validation of Collegiate Learning Assessment Performance Task Diagnostic Instrument for Historically Black Colleges and Universities

ABSTRACT

Aim: The purpose of this study was to develop and validate the psychometric properties of the Collegiate Learning Assessment (CLA) performance task diagnostic instrument. The CLA is currently used to assess the effectiveness of student learning at colleges and universities in the United States to measure institutional contributions to learning gained by students. Despite its wide acceptance and use in the last decade, the validity of its psychometric properties has not been established. The performance task for the CLA instrument consist of eight items designed to measure four dimensions of student learning, which are: analytic reasoning, problem solving, persuasive writing, and writing mechanics. **Study Design:** Quasi-experimental One-shot Cross-sectional Case study design.

Place of Study: Fayetteville State University.

Methodology: In this study, the CLA was administered to a random sample of 254 students who were eligible to complete the CLA at a university in southeastern United States.

Results: Exploratory factor analysis revealed two items per learning dimension with adequate factor loadings and internal consistency. Confirmatory factor analysis showed that a 3-factor measurement model exhibited sound and better psychometric properties ($D^2(6) = 9.355$, $p = .155$, $CFI = .995$, $TLI = .988$, $RMSEA = .024$) than the hypothesized

4- factor model (for a model of this complexity ($D^2 = 37.075$, $p = .001$, $CFI = .97$, $TLI = .95$, $RMSEA = .08$) currently used by universities to assess student learning. Also, convergent validity and construct validity was confirmed with significant unstandardized regression coefficients and approximately equivalent standardized factor loading per factor, respectively.

Conclusion: The initial validity of the psychometric properties of a 3-factor CLA Performance Task Diagnostic Instrument is confirmed.

Keywords: Collegiate learning assessment; AMOS; CLA; confirmatory factor analysis; exploratory factor analysis; structural equation modeling; SEM.

1. INTRODUCTION

The quality of student learning in the United State is below expectation, especially at Historically Black Colleges and Universities where most of the students come from economically and socially disadvantaged households and communities [1]. To enhance the competitiveness of the United States in the global economy, the Association of American Colleges and Universities (AACU) and the Council for Higher Education Accreditation (CHEA) encourage universities and colleges in the United States to develop specific measurable learning goals and monitor how well students in various programs are achieving those outcomes [2]. Traditionally, universities and colleges have relied on standardized test scores, grade point averages and course test scores to assess students learning outcomes. Although these measures of students learning may be useful in understanding the level individual student learning, they are generally considered to be unreliable and invalid approaches for assessing and developing effective strategies to improve the performance of students attending a particular college and university [2]. To overcome these limitations, several education commissions in the United States have endorsed the Collegiate Learning Assessment (CLA) as a measure of learning that provides a better understanding of factors associated with students performance on cognitive tasks [3,2].

The CLA is an assessment tool used nationwide in the United States to measure the institutional contribution to learning gained by students [4]. The CLA is designed to use direct measures to assess students' ability to perform cognitively demanding tasks from which quality of responses are scored on a 4-point scale ranging from 0 =Not Attempted to 4=Mastering [4]. The U.S. Secretary of Education Commission on the Future of Education, the American Association of Colleges and Universities, the American Association of State Colleges and Universities, and independent researchers consider the CLA to be one of the most comprehensive national efforts to measure how much students actually learn. The CLA is also considered to be effective in promoting a culture of evidence based assessment in higher education [1, 5, 6].

Unlike traditional learning assessment instruments/strategies that rely on multiple choice items, the CLA utilizes open-ended prompts that require self-constructed written responses to measure high order thinking skills such as, critical thinking, analytic reasoning, and problem solving [2,4]. Shavelson [7] asserts that these learning abilities are developed over time by the interplay between discipline-oriented education, general education, and the general abilities students have developed and bring to higher education. Generally, CLA tasks consist of three main components. First, students are given documentation that includes a claim and supporting documentation/evidence. Second, students are asked to assess both the claim and the evidence to construct written responses to three assessment questions. Third, the CLA Performance Task Diagnostic Instrument (CLAPTDI) rubric is used by the evaluator to assess the quality of students' written assessment based on the claim and evidence. Essentially, students are asked to prepare a clear and succinct written statement consisting of their evaluation of the evidence presented, analysis and synthesis of the evidence, and conclusion within the context of alternative viewpoints. The CLAPTDI rubric utilized by the evaluator consists of three questions per assessment category (i.e., evaluation of evidence, analysis and synthesis of evidence, drawing conclusions, and acknowledging alternative explanations or viewpoints), and five written communication dimensions (i.e., presentation, development, persuasiveness, mechanics, and interest). Each question is scored on a 4-point scale ranging from Not Attempted = 0 to Mastering=4. Accurate measurement of students learning in each of these learning dimensions is critical in generating data that educational institutions can rely upon to develop and implement effective strategies for enhancing retention and graduation rates.

While the CLA seems quite promising in assessing student learning, some scholars have raised a number of methodological issues about this approach to assessing student learning [8,9,10]. Perhaps the most serious issue involved the validity of the psychometric properties used to measure the major constructs (i.e., critical thinking, analytic reasoning, written communications, and problem solving) in the CLA. A review of the literature indicates that none of the CLA studies that we know of have tested the psychometric properties of the CLAPTDI for reliability and validity. While these studies have advanced our understanding of the state of student learning, the use of untested instruments renders suspect the major findings and recommendations of the studies. The purpose of this study was to fill this void by performing an initial validation of the CLAPTDI using exploratory factor analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) procedures. In particular, the study addressed two research questions. First, what is the factorial loading of indicators on each of the CLA latent constructs (i.e. critical thinking, analytic reasoning, written communications, and problem solving)? Second, how valid are the psychometric properties (i.e., overall measurement model fit and construct validity) of the CLA performance task instrument?

2. METHODS

2.1 Research Design

This study employed a cross-sectional quasi-experimental one-shot case study design [11]. This design is generally considered to be most useful in exploring researchable problems or developing ideas for action research, and considered to be appropriate when exploring individuals acquisition of relatively new or less understood phenomenon, such as learning ability students attending HBCUs [11]. A schematic representation of the design is displayed in Fig. 1.

Treatment	Post test
x	02

Fig. 1. Quasi-experimental one-shot case study design

where x is an HBCU student s exposure to high school and/or college core curriculum courses. 02 is the level of a student s learning abilities (that is, critical thinking/analytic reasoning, problem solving, persuasive writing, and writing mechanics).

2.2 Participants and Procedure

Participants in the study included a purposive sample of students attending an HBCU in southeastern United States. The selection of this nonprobability sample design was based on an assumption that all the students have acquired a certain level of these learning abilities from taking core curriculum courses in high school or college. Moreover, given the focus on the study on exploring the validity of the CLA measuring instrument, as opposed to drawing an inference about some characteristic of a population from a representative sample, a nonprobability sample design was considered appropriate [12,13]. In particular, the participants in this study consisted of a sample of the 254 students who took the CLA Performance Diagnostic Task during their freshman, junior or senior years. A breakdown of the sample by academic class showed that 58% were freshman, 34% were juniors, and 16 % were seniors.

The HBCU has a population of 5,567 students enrolled. A breakdown of the population by race/ethnicity shows that approximately 70% is African American, 17% is Caucasian, 4% is Hispanic, 1% is Native American and 4% is other racial/ethnic groups. The age distribution of the student population consists of 55% in the age range of 17-25 years old, 31% aged 26-40 years, and 14% is over 40 years. Most of the students (68%) are females, while 32% is males. The distribution of the population by academic class shows that 19% is freshmen, 15% is sophomore, 18% is junior, 32% is senior, and 11%

is graduate. Most of the students (66%) attending the university is enrolled as full-time students, while 34% is part-time.

The CLA conducted at this institution does not focus on the level of student learning by demographics beyond academic class. Instead, the institution requires that freshman; rising juniors, and seniors take the CLA as an integral part of the overall university strategic plan for determining the level of student learning at each academic level. In particular, all incoming freshmen are required to take the CLA as a baseline measure of learning ability. Those same students are tested again as rising juniors to assess any increase in skill levels and ability. Finally, the same group of students is tested as graduating seniors so that the test scores at all levels can be compared to ensure that program learning outcomes are being met. The data generated from the CLA is used by university administrators to identify areas of learning strengths and/or deficiencies for designing an effective corrective action plan to improve or maintain acceptable retention and graduation rates.

2.3 CLA Measures

Performance Task Diagnostic Instrument is the tool used in CLA to measure students learning. The CLA Performance Task Diagnostic Instrument (CLAPTDI) consists eight items aimed at measuring five interrelated higher order thinking abilities or skills – critical thinking, analytic reasoning, problem solving, persuasive writing, and writing mechanics [4].

2.3.1 Analytic reasoning/critical thinking

Analytic reasoning skill is measured by two items: (a) How well does the student assess the quality and relevance of evidence in terms of determining what information is or is not pertinent to the task at hand, distinguishing between rational claims and emotional ones, facts from unsupported opinion, recognizing the ways in which the evidence might be limited or compromised; sporting deception and holes in the argument of others, and considering all sources of evidence; and (b) How well does the student analyze and synthesize data and information, including; presenting his/her own analysis of the data or information rather than “as is”; recognizing and avoiding logical flaws such as distinguishing correlation from causation; breaking down the evidence into its component parts; drawing connections between discrete sources of data and information; and attending to contradictory, inadequate or ambiguous information.

2.3.2 Problem solving

Problem solving skill is measure by two items: (a) How well does the student form a conclusion from his/her analysis, including, constructing cogent arguments rooted in data/information rather than speculation/opinion, selecting the strongest and most relevant

set of supporting data, avoiding overstated or understated conclusions, and identifying holes in the evidence and subsequently suggesting additional information that might resolve the issue; (b) How well the student considers other options and acknowledge that his/her answer is not the only perspective, including, recognizing that the problem is complex with no clear answer, proposing other options and weighing them in the decision, considering all stakeholders or affected parties in suggesting a course of action, and qualifying responses and acknowledging the need for additional information in making an absolute determination.

2.3.3 Persuasive writing

Persuasive writing is measured by two items: (a) How effective is the writing structure in terms of logical and cohesive organization of the argument, avoidance of extraneous elements in the argument's development, and presentation of evidence in an order that contributes to a persuasive and coherent argument; (b) How well the student defend the argument in terms of effective presentation of the evidence in support of the argument, drawing thoroughly and extensively from available range of evidence, analysis of the evidence in addition to simply presenting it, and considering counter-arguments and addressing weaknesses in his/her own argument.

2.3.4 Writing mechanics

Writing mechanics is measured by two items: (a) How clear and concise is the argument in terms of clear articulation of the argument and the context for the argument, correct and precise use of evidence to defend the argument, comprehensible and coherent presentation of evidence, and citation of sources correctly and consistently; (b) What is the quality of the student's writing in terms of using vocabulary and punctuation correctly and effectively, demonstrating a strong understanding of grammar, using sentence structure that is basic or more complex and creative, using proper transition, and structuring paragraphs logically and effectively.

Each of the items was scored on a 4-point scale ranging from 0=not attempted to 4=mastery.

2.4 CLA Performance Task

The Performance Task of this study required the students to use their critical thinking, analytic reasoning and problem solving skills to answer several open-ended questions about a hypothetical but realistic situation or scenario. The students were presented with the following scenario: Senator John McCain, a Republic Party nominee, is running for general election as President of the United States. Senator McCain's opponent in this contest is Senator Barack Obama, Democratic Party nominee. You are a consultant for Senator McCain. Senator Obama presented three arguments during a

nationally televised town hall campaign stop in Ohio. First, Mr. Obama said that Senator McCain's proposal to stimulate the U.S. economy by continuing the Bush tax cut policy for the rich is a bad idea. Senator Obama said, "The Bush tax cut policy for the rich is a major contributing factor to the current economic recession which we are now experiencing, and continuing more of the same will only drive the nation's economy into a depression in the years to come. Mr. Obama supported his argument by referring to a commentary (Document A) published in the Tax Foundation website by Derald Prante, an economist, who rejects a Los Angeles Times newspaper article by Jared Bernstein, director of research program at the Liberal Economic Policy Institute, suggesting that tax cut for the wealthy contributes to the high economic growth [14]. According to Mr. Prante, there is no evidence that lower tax rate with some spending offset helps promote economic growth. Second, Mr. Obama said, "in this very difficult times what we need is tax breaks for the middle class which has proven during the Clinton Administration years to be most effective in stimulating spending on goods and services, which in turn increased gross domestic production and jobs, and economic growth. Mr. Obama supported this argument with a chart (Document B) that compared the average GDP growth during the Reagan and Bush Administrations era when tax cuts for the wealthy was in effect to the Clinton Administration years when no tax cut for the rich was in effect [14]. Mr. Obama based this chart on data from the U.S. Department of Commerce Bureau of Economic Analysis [28]. Third, Mr. Obama said that historically, every time that an Administration has adopted a tax cut policy for the top one percent of our citizens, it has only benefitted the rich, and worse still, it has not stopped the decline in economic growth. On the other hand, a policy of no tax cut has led to relative stabilization and growth of our economy. He presented a chart (Document C) that displayed a graph showing variation in economic growth trend from 1981 to 2007 [14]. Mr. Obama based this graph on data obtained from the U.S. Department of Commerce Bureau of Economic Analysis. Senator McCain wants the best tax policy identified. As an independent public policy consultant, the student was asked to evaluate the strength and/or limitations of each of Senator Obama's three main points, explain the reasons for his/her conclusions, and justify those conclusions by referring to specific sources of evidence provided in the accompanying documents. Specifically, the student was asked to respond to three questions. First, what are the strengths and limitations of each of Senator Obama's positions on the matter? Second, based on the evidence, what conclusions can you draw from Mr. Obama's position on this matter, and why? Third, what specific information in the document and any other factors to consider (such as quality of research, factual opinion, or the data and information sources about the link between no tax cut and economic growth) led you to this conclusion? The students were instructed to be as objective as possible in their assessment of Mr. Obama's position.

To perform the assigned task, the students were provided three documents which Mr. Obama used to support his position. Document A is a commentary published in the Tax Foundation website by Derald Prante, an economist, who rejects a Los Angeles Times newspaper article by Jared Bernstein, director of research program at the Liberal Economic

Policy Institute, suggesting that tax cut for the wealthy contribute to the high economic growth [14]. According to Mr. Prante, there is no evidence that lower tax rate with some spending offset helps promote economic growth. A student who carefully reviews the commentary will realize that Mr. Prante provided neither objective data nor the source of his opinion to substantiate his claims about the link between no tax cut policy and economic growth. Instead all of his claims are based on conjectural personal opinion.

Document B is a chart that compared the average GDP growth during the Reagan and Bush Administrations era when tax cuts for the wealthy was in effect and the Clinton Administration years when no tax cut for the rich was in effect [14]. Mr. Obama based this chart on data from the U.S. Department of Commerce Bureau of Economic Analysis. If the student examines the chart carefully, he/she will notice that the chart provided conflicting average current and “real GDP growth outcomes for tax cut policy and no tax cut policy. A student who carefully reviews the chart will also realize that to base conclusions on current GDP data is less reflexive of the “true impact of tax cut on GDP since current dollar figures do not account for variation in inflation. Also, combining the Reagan era and Bush era economic growth data to make comparison with economic growth data during the year is erroneous (or spurious) since it fails to account for other variables or policies which may have contributed to the outcomes. The students were asked to base their assessment and subsequent recommendation solely on the documents provided.

Document C was a chart that displayed a graph of change in economic growth trend from 1981 to 2007 [14]. Mr. Obama based this graph on data obtained from the U.S. Department of Commerce Bureau of Economic Analysis. Although the source of the data from which the graph was generated is authentic, the student should notice that the graph does not clearly delineate a correlation between tax cut and economic growth, and hence drawing conclusions as Mr. Obama did from this evidence about the positive influence of no tax cut for the rich on economic growth is inappropriate.

2.5 CLA Performance Task Procedure

Prior to handing out the task, the students were informed that they were about to take an assessment that was designed to measure their critical thinking, analytic reason, problem solving and written communication skills. They were informed that they will be answering a series of open-ended questions about a realistic situation, and that the

assessment contains a number of documents that include a range of information sources. The students were instructed that while their personal values and experiences are important, they should base their responses on the evidence provided in these documents. The students were provided with computer terminals at the university computer lab to type their responses. They were asked to abide by the honor code and spend a maximum of two hours to prepare and submit their responses. The students were provided with an assessment scenario and questions to read before preparing their responses. They were asked if they had any questions or need further clarifications. A number of the students asked for clarifications of the assignment. The CLA proctors provided the clarifications, and asked the students to begin the CLA Performance Task. All the students completed the CLA within the specified two hour time limit, and submitted their responses.

The completed CLA Performance Task was scored by trained faculty members of the university and the data for the 254 student participants were entered into the computer for analysis using SPSS version 20.0. The resulting CLA dataset contained the eight measures of the four CLA learning abilities or components contained in the CLA Task Performance Diagnostic Instrument, and the academic class of the students.

2.6 Statistical Analysis

2.6.1 Exploratory factor analysis

The first step in validating the CLAPTDI involved performing an exploratory factor analysis (EFA) to diagnose the factorability or the meaningful factor loading structure of the 8 items correlation matrix in the CLAPTDI by checking to make sure that the items are sufficiently intercorrelated to produce representative factors. The check involved assessing the degree of intercorrelation of the CLAPTDI items from both the overall and individual items perspectives. The overall measure of intercorrelation was evaluated by: (a) visual inspection of the significant correlation among the items, with substantial percentage (i.e., above 30%) of significant correlations considered to be appropriate for factor analysis [15]; (b) computing the partial correlation or anti-image correlation among the items, with small values indicating the existence of “true factors in the data [15] (c) performing Bartlett's Test of Sphericity, with significant approximate chi-square (D) indicative of significant correlation among at least some of the CLAPTDI observed variables; and (d) estimating the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (MSA) value, with MSA values above .50 considered acceptable to proceed with factor analysis [15].

The variable-specific measure of intercorrelation was assessed by estimating the MSA value for each item, with values below .50 considered to be unacceptable [15]. The item with the lowest MSA value was deleted and the factor analysis was repeated. This process continued until all the items had acceptable MSA values, and a decision was made

to proceed with factor analysis. In particular, principal component factor analysis applying the varimax rotation was used to reduce or organize the item pool into a smaller number of interpretable factors. The number of factors was determined by joint consideration of Cattell's [16] scree plot, a priori, and percentage of factors to be extracted criteria. The latent root residual (eigenvalue) criterion was considered inappropriate because the number of observed variables (i.e., 8) fell below or outside the acceptable range of 20 to 50 [15]. Thurstone's [17] principle of simple structure using pattern coefficients of absolute 0.35 as the lower bound of meaningful per factor and interpretability of the solution were used to determine the final solution [18,15]. After rotation, variables with cross-loading and communalities lower than .50 were deleted [15].

The second step of the analysis involved calculating the internal consistency estimates (Cronbach's alpha) for the items representing each factor retained from the exploratory factor analysis procedure. Cronbach's alpha of 0.6 was considered as the minimum acceptable level of internal consistency for using a factor [19,15]. For factors with Cronbach's alpha below this minimum benchmark, the internal consistency of the factor was improved by identifying and removing items with low item-test correlation and item-rest correlation [20]. If no improvement of the reliability score occurred, the factor was deleted.

2.7 Confirmatory Factor Analysis

To initially validate the CLAPTDI measurement structure derived from the EFA, a first-order confirmatory factor analysis (CFA) was performed using AMOS 21.0 to test for the factorial stability of the scores from the CPTDI [21]. The aim of this test was to determine the extent to which items designed to measure a CLA factor (i.e., latent construct) actually do so. The four subscales of the CLAPTDI were considered to represent the factors. Because the analysis was done on original data and not data summary, missing data was handled by using the full information maximum likelihood (FIML)

procedure. This allowed the maximum likelihood estimation to be on a dataset containing missing data, without any form of imputation [22]. A number of indices were used to evaluate the goodness of fit of the 4-factor orthogonal CLAPTDI measurement model. The guidelines for determining model fit consisted of adjusting each index cutoff values based on model characteristics as suggested by simulation research that considers different sample size, model complexity, and degree of error in model specification as a basis for determining how accurate various indices perform [15,23,24]. The model's absolute fit was assessed using chi-square statistic, D^2 , with low insignificant D^2 considered a good fit [15]. Incremental fit was evaluated using Root Mean Square Errors of Approximation

(RMSEA) with a value less than 0.8 indicating a relatively good fit, along with Comparative Fit Index (CFI) and Tucker-Lewis Index (TLI) with value of 0.97 or greater considered desirable [22,15,21,25]. Convergent validity among items were measured by estimating the unstandardized factor loadings and Cronbach's alpha with significant loadings and alpha of 0.70 or higher considered good reliability [15]. Construct validity of the model was evaluated by examining the completely standardized factor loadings with approximately equal factor loadings of 0.5 or higher and construct reliability (Cronbach's alpha) equal or greater than 0.7 considered to be good [15,26]. Also, parametric test of the significance of each estimated (free) coefficient were performed. Insignificant loadings with low standardized loading estimates were deleted from the model. To assess problems with the overall model, the completely standardized loadings were examined for offending estimates, such as loadings above 1.0. Any identified offending estimates were dropped from the model. Finally, internal consistency estimates (Cronbach's alpha) were calculated for the item representing each factor retained from CFA. Cronbach's alpha of 0.7 was considered as minimum acceptable level of internal consistency for retaining the factor [26,15]. For factors with Cronbach's alpha below this minimum threshold, an attempt to improve the internal consistency was made by identifying and removing items with low item-test correlation and item-rest correlation [20]. If no improvement of the reliability score occurred, the factor was deleted from the model. The likelihood that the model's parameter estimates from the original sample will cross-validate across in future samples was assessed by examining the Akaike's [27] Information Criterion (AIC) and Bozdogan's [28] consistent version of the AIC (CAIC) with lower values of the hypothesized compared to the independent and saturated models considered to be appropriate fit. The likelihood that the model cross-validates across similar-sized samples from the same population was determined by examining the Expected Cross-Validation Index (ECVI) with an ECVI value for the hypothesized model lower compared to both the independent and saturated models considered to represent the best fit to the data. Finally, Hoelter's [29] Critical N (CN) was examined to determine if the study's sample size was sufficient to yield an adequate model fit for a D^2 test [30] with a value in excess of 200 for both .05 and .01 CN indicative of the CLA measurement model adequately representing the sample data [31].

Normality of the distribution of the variables in the model was assessed by Mardia's [32;33] normalized estimate of multivariate kurtosis with value of 5 or less reflexive of normal distribution. Multivariate outliers were detected by computation of the squared Mahalanobis distance (0^2) for each case with 0^2 values standings distinctively apart from all the other 0^2 values as indicative of an outlier.

3 RESULTS

3.1 Exploratory Factor Analysis

Exploratory principal component factor analysis with varimax rotation produce a final solution comprised of four factors with eight items that accounted for 84.5% of variance in the items (Table 1). Examination of the correlation matrix indicate evidence of inter-item dependence [$D^2(28, N=146) = 779.683, pD.01$], an acceptable Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sampling adequacy statistic (KMO = .600) an anti-image matrix that demonstrate properties approximating the desired diagonal matrix with only 8 (28%) nonredundant residual value greater than .05. Visual inspection of Cattell's [16] scree plot also suggested retention of the four-factor solution for the CLAPTDI (Fig. 1). Factor 1, which explained 34.2% of the variance, had 2 items with pattern coefficient (factor loading) of absolute value 0.3 or higher with large pattern/structure effect size (Cronbach's $D = 0.89$). This first factor was labeled "Analytic/critical thinking". The second factor, labeled "Problem solving", explained 19.2% of the variance had two items with acceptable pattern/structure effect size coefficient (Cronbach's $D = 0.89$). Factor 3, labeled "Persuasive Writing", explained 19.1% had two items with acceptable pattern/structure effect size coefficient (Cronbach's $D = 0.74$). Factor

4, labeled "Writing Mechanics" explained 12% had two items with acceptable pattern/structure effect size coefficient (Cronbach's $D = 0.62$) (Table 1).

Table 1. Exploratory factor analysis principal component loadings

Component	Loading
Component 1: Analytic reasoning/critical thinking	.89
How well does the student assess the quality and relevance of evidence? (AR1)	
How well does the student analyze and synthesize data and information (AR2)	
Component 2: Problem solving	.89
How well does the student form a conclusion from his/her analysis? (PS1)	
How well does the student consider other options and acknowledges that his/her answer is not the only perspective (PS2)	
Component 3: Persuasive writing	.74
How clear and concise does the student present written argument? (PW1)	
How well does the student defend the argument? (PW2)	
Component 4: Writing Mechanics	.62
How effective is the structure of the student's written argument? (WM1)	
What is the quality of the student's writing? (WM2)	

Table 2. Correlations, measure of sampling adequacy, and partial correlation among variables***Correlation among CLPTDI variables***

	AR1	AR2	PS1	PS2	PW1	PW2	WM1	WM2
AR1: Evaluation	1.000	.171	.592	.094	-.036	-.358	.050	-.495
AR2: Analysis & Synthesis		1.000	.210	.803	.050	-.212	-.047	-.266
PS1: Drawing Conclusions			1.000	.134	.008	-.198	.109	-.384
PS2: Acknowledge Alternatives				1.000	.000	-.162	-.095	-.191
PW1: Organized Coherent Writing					1.000	.094	.453	.021
PW2: Defending Argument						1.000	.231	.805
WM1: Clarity of Writing							1.000	.096
WM2: Quality of Writing								1.000

Notes: Bolded values indicate correlations significant at the .01 significance level.

Overall Measure of Sampling Adequacy: .600

Bartlett's Test of Sphericity: 779.683

Significance: .000

Measure of sampling adequacy and partial correlations

	AR1	AR2	PS1	PS2	PW1	PW2	WM1	WM2
AR1: Evaluation	.726							
AR2: Analysis & synthesis	-.030	.564						
PS1: Drawing Conclusions	-.485	-.079	.657					
PS2: Acknowledge Alternatives	.044	-.794	.009	.538				
PW1: Organized Coherent Writing	.069	-.078	.033	.033	.505			
PW2: Defending Argument	.340	.010	-.165	-.002	-.024	.585		
WM1: Clarity of Writing	-.068	-.008	.084	-.065	-.444	-.201	.533	
WM2: Quality of Writing	.201	.071	.203	-.007	.052	-.773	.061	.627

Measures of Sampling Adequacy (MSA) are on the diagonal, partial correlations in off-diagonal

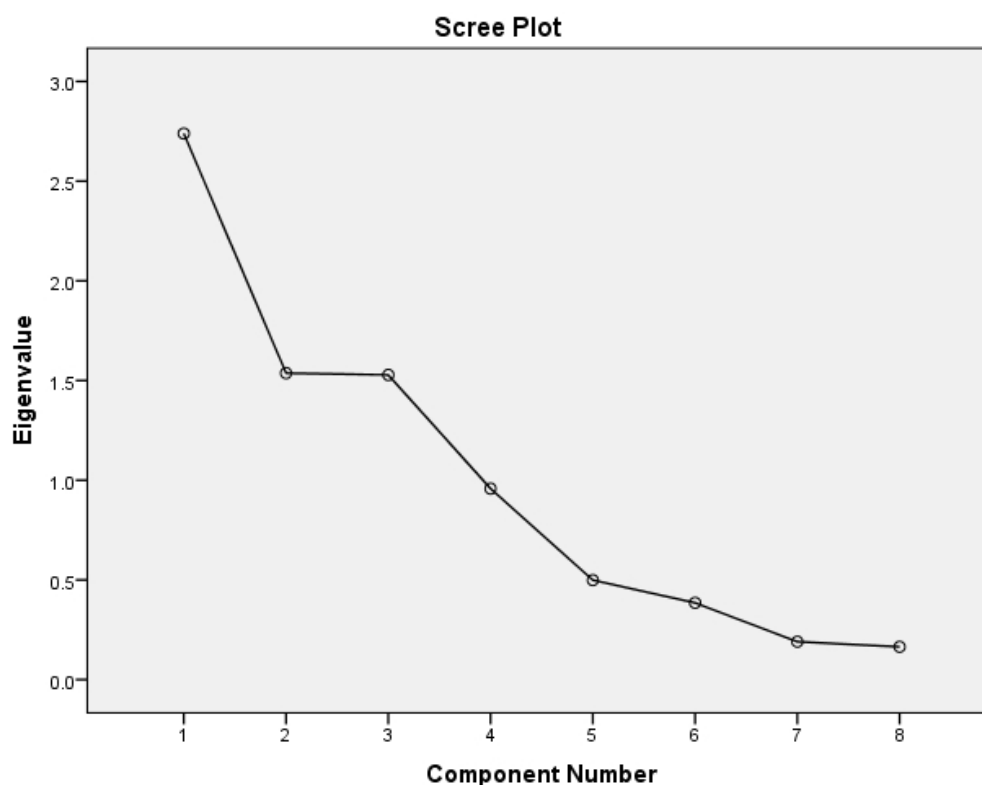


Fig. 2. Scree test for CLAPTDI component analysis

Table 2 contains the correlation matrix for the set of CLA variables along with the measures of sampling adequacy and Bartlett's test value. The matrix indicates that 14 of the 28 correlations (50%) are statistically significant at .01 level, which provides an adequate basis for proceeding to an empirical examination of the factor analysis on both an overall basis and for each item. The number of significant correlations per variable shows a range from 0 (PW1) to 5 (WM2). Although no limit is placed on what is too high or low, Hair and colleagues [15] assert that significant correlation may be an indication that the item is not a part of any factor, and an item with a large number of correlation may be a part of several factors. However, before a decision was made to delete the two suspect items, we assessed the overall significance of the correlation matrix with the Bartlett's test and the factorability of the overall set of items and individual items using the measure of sampling adequacy (MSA). The Bartlett's test shows that non-zero correlations exist at the significance level of .0001. This test only indicates the presence of nonzero correlations, not the pattern of these correlations, while the MSA looks not only at correlation, but their pattern between items. The overall MSA value falls in the acceptable range (above .50) with a value of .60. The MSA value for each item also falls in the acceptable range (from a low of .51 to a high .73). Finally, examination of the partial correlations shows only one with values greater than .50, which is another indicator of the strength of the interrelationships among the variables. Collectively, these measures all indicate the CLA items are appropriate for factor analysis. Also, all the communalities (ranging from .742 to .916) of the unrotated component analysis factor matrix are sufficiently high to proceed

with the rotation of the factor matrix. Finally, reproduced correlation shows only 8 (28%) non-redundant residual with absolute values greater than .05.

Table 3 and Fig. 2 contain the information regarding the varimax-rotated component analysis factor matrix of the 8 possible factors and their relative explanatory power as expressed by their eigenvalues. Applying the joint consideration of Cattell's [16] scree plot, a priori, and percentage of factors to be extracted criteria, four factors were retained representing 84.5 percent of variance the 8 variables, which is deemed sufficient in terms of total variance explained [15]. Table 3 contains the rotated factor solution for the CLA variables and their corresponding communality. The factor loadings are all above .70, and each of the variables has a significant loading (defined as a loading above .40) on only one factor. Also, all the communalities are of sufficient size to warrant inclusion. Factor 1, which explained 34% of the variance, had 2 items with a pattern coefficient (factor loading) of absolute value 0.4 or higher with large pattern/structure effect size (Cronbach's $D = 0.89$). This first factor was labeled "Persuasive writing". The second factor, labeled "analytic reasoning explained 19% of the variance had 2 items with acceptable pattern/structure effect size coefficients (Cronbach's $D = 0.89$). Factor 3, labeled "Problem solving explained 19% of the variance had 2 items with adequate pattern/structure effect size coefficients (Cronbach's $D = 0.74$). Factor 4, labeled "Writing mechanics 12% of the variance had 2 items with large pattern/structure effect size coefficients (Cronbach's $D = 0.62$).

Table 3. Rotated CLAPTDI component analysis 4-factor matrix

Variables	ROTATED LOADINGS				Communality
	1	2	3	4	
	Factor				
PW2: Defending Argument	.939				.916
WM2: Quality of Writing	.881				.898
PS2: Acknowledge Alternatives		.948			.906
AR2: Analysis & Synthesis		.933			.901
PS1: Drawing Conclusions			.891		.818
AR1: Evaluation			.823		.776
PW1: Organized Coherent Writing				.884	.803
WM1: Clarity of Writing				.811	.742
Cronbach's D	.89	.89	.74	.62	

Extraction Method: Principal Component Analysis

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

**Factor loadings less than .40 have not been printed and variables have been sorted by loading on each factor.*

3.2 Confirmatory Factor Analysis

Initial CFA of the 8 items and four latent constructs measurement model produced fit indexes that indicated a relatively poor fit to the data ($D^2 = 34.308$, $p = .002$; CFI = .97; TLI = .95, RMSEA = .08) for a model of this complexity [15]. To improve the model's

test of the measurement theory, we performed a series of the diagnostic tests described previously.

The two items measuring “writing mechanics were found to be problematic, in that, their standardized loadings were too low and insignificant or their item-test and item-rest coefficients were too low. These two items were dropped from the model, leaving a final solution of 6 items and three latent constructs (Fig. 2 and Table 4), and the confirmatory factor analysis was conducted again. All measured items were allowed to load only on one construct each. Therefore, the error term were not allowed to relate to any other measured variable, making the measurement model congeneric. Each of the latent constructs measured two items. Every individual construct was identified and the measures were reflective. The overall model was over identified by placing constraints on the measurement paths for each construct. Mardia's normalized estimate of multivariate kurtosis (C.R. value) is -1.715 which is reflexive of a normal distribution. The square Mahalanobis distance (D^2) values showed minimal evidence of multivariate outliers.

The overall model's D^2 is 9.355 with 6 degrees of freedom. The p -value associated with this result is 0.155, which is not significant using a Type I error rate of 0.05. Thus, the D^2 goodness-of-fit statistic does indicate that, the observed covariance matrix matches the estimated covariance within sampling variance. The RMSEA = 0.048, lower (that is, better) than the standard rule of 0.06 for good models of this complexity [15]. The CFI = 0.99 and TLI = 0.99, both good for a model with 6 variables and a sample size of 241 [15]. The CFA results suggest that the model underlying the Collegiate Learning Assessment Performance

Task Diagnostic Instrument (CLAPTDI) scale indeed could produce the correlations and covariance we observed among the CLAPTDI subtests. Hence, the theoretical structure of the CLAPTDI is supported.

Focusing on the model itself, initial completely standardized estimates showed 2 loadings below the cut-off of 0.50 that were insignificant. The variables were dropped from the model leaving a final solution with 6 variables and three latent constructs. The first factor, named “Analytic Reasoning/Critical Thinking had two items and Cronbach's alpha of 0.89. Factor 2, called “Problem Solving had two items and Cronbach's alpha of 0.89. Factor 3, named “Written Communication had two items with Cronbach's alpha of 0.74. Table 2 and Fig. 2; display the completely standardized loadings of the final HPM model. The factor loadings for each of the latent constructs ranged from reasonable (0.30) to substantive (0.90) and statistically significant. Within factors, most subtests items had fairly equivalent loadings on the latent construct they were supposed to measure.

The AIC fit statistics for the hypothesized model (51.355) is lower compared to the independent model (AIC=54.000) for the independent model or the saturated model (AIC=731.084), indicative of appropriate fit of the model to the data. Also, the ECVI (.214) for the model is lower compared to the independent model (.225) and the saturated model

(3.046), suggesting that the model represent the best fit for the data. Hoetler's Critical N value for the model is 324 at .05 level and 432 at the .01 level, which is indicating that the CLA measurement model adequately represent the sample data. Finally, Mardia's normalized estimate of multivariate kurtosis (C.R. value) is -1.715 which is reflexive of a normal distribution, and the square Mahalanobis distance (D^2) values showed minimal evidence of multivariate outliers; satisfying the assumptions for the conduct of SEM.

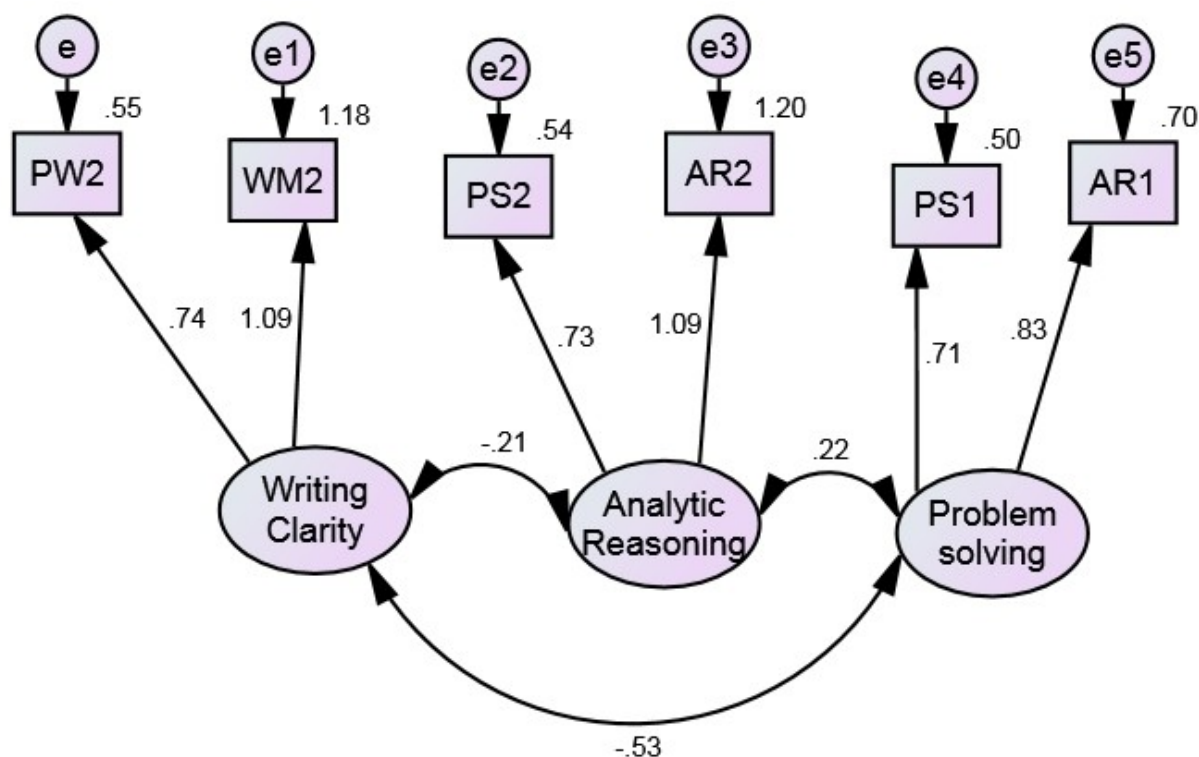


Fig. 2. Final factorial structure model for the collegiate learning assessment (CLA) performance task diagnostic instrument

Table 4. Standardized estimate for item loadings, confirmatory factor analysis

CLA Measurement Scale Items	Estimate
Analytic Reasoning/Critical Thinking	
Acknowledging alternative explanations/viewpoints (PS)	.734
Analyzing and synthesizing evidence (AR2)	1.00
Problem Solving	
Drawing Conclusions (PS1)	.709
Evaluating Evidence (AR1)	.835
Written Communication	
Persuasive Writing (PW2)	.741
Writing Mechanics (WM2)	1.00

4. CONCLUSION AND DISCUSSION

The purpose of this study was to develop and validate the psychometric properties of Collegiate Learning assessment (CLA) Performance Task Diagnostic Instrument (PTDI) among college student attending HBCUs. The CLA instrument for this study included 8 items used to assess to learning abilities of the students. Exploratory factor analysis identified a total of four subscales, measuring the four latent CLA learning constructs. The EFA helped to determine the factor structure for the underlying set of items hypothesized to measure collegiate learning.

The constructs were Analytic Reasoning , Problem Solving , Persuasive Writing , and Writing Mechanics . Each of the learning scales was measured by two items in the CLA PTDI and exhibited an acceptable factor loading and internal consistency with Cronbach s D ranging from 0.74 to 0.89 [18,15]). All the factor loadings were of sufficient size (i.e. above the lower bound of .50) to warrant inclusion in the model.

Confirmatory factor analyses (CFA) then validated the hypothesized factor structure by determining goodness-of-fit. Initial CFA excluded two items with poor psychometric properties through this process, resulting in final 3-factor scale with good goodness-of-fit indices and excellent Cronbach s alphas. The CFA results generally support a reasonably good measurement model [15]. For example, the overall model D^2 statistic is insignificant using Type I error rate of 0.05. Thus, the D^2 goodness-of-fit does indicate that, the observed covariance matrix matches the estimated covariance matrix within sampling error. Additionally, the absolute fit index (RMSEA) and the incremental fit indices (CFI and ITL) exceed the lower bound guideline for a good model of this complexity and sample size [15]. The estimated model s predictive fit indices (AIC and ECVI) exhibit appropriate fit in hypothetical replication (cross validation) samples of the same size and randomly drawn from the same population as our study sample.

Hoetler s Critical N value exceed the 200 lower bound at both the .05 and .01 level, indicating that the model adequately represent the sample data. Both assumptions in the conduct of structural equation modeling (normal distribution and lack of outliers) are satisfied with Mardia s normalized estimate of multivariate kurtosis (C.R. value) of -1.715 lower than 5.0 cutoff and the square Mahanalobis distance (D^2) values showed minimal evidence of multivariate outliers. Overall, the fit statistics suggest that the estimated model reproduces the sample covariance matrix reasonably well. An interesting finding emerging from this study is that a 3-factor CLA model exhibited better psychometric properties than the 4-factor model currently used to assess student learning. Collectively, these findings suggest that through exploratory and confirmatory factor analyses, valid and reliable scales with sound psychometric properties were developed to quantify Collegiate Learning Assessment at Historically Black Colleges and Universities. Furthermore, evidence of construct validity is present in terms of convergent and discriminant validity.

In summation, the study was aimed at addressing a void in institutional policy and research of student learning. In terms of policy, the validated instrument derived from this study can be used to more accurately identify factors associated with learning, as well as

gaps between different groups of students, which academic institutions can use to intervene and counter patterns of learning disadvantages revealed in CLA than previous studies. As for its contribution to research, while the CLA, as a measure of learning in terms of reasoning and communicating in higher education, tracks remarkably well sociological factors at the individual, social and institutional levels, no CLA to date has tested the psychometric properties of the instruments used in this type assessment nor its construct validity. This void raises serious questions about the reliability of CLA findings as guide for understanding and designing policies to improve student learning. The soundness of the CLA psychometric properties derived from this study effectively addresses this void. There are two limitations to this study that should be acknowledged. First, while the results of this study suggest a good fit for the psychometric properties of the CLA measurement model, it did not cross-validate the results using data from a different sample. Hence, the external validity of the measurement instrument is questionable. To establish external validity of the CLA Performance Task Diagnostic instrument, future studies should extend the CFA to test for metric invariance using other HBCU samples [34;25]. Second, the study did not perform a Monte-Carlo longitudinal factorial test of the stability of the instrument over time. These limitations notwithstanding, this study finding provide an initial validation of the CLA Performance Task instrument which future studies can build upon. Specifically, to establish external validity of the CLAPTDI we recommend that future studies should perform a multigroup test for the factorial equivalence of CLA performance task diagnostic instrument scores and a Monte-Carlo longitudinal factorial test of the instrument over time.

ACKNOWLEDGEMENTS

We thank Phoebe Hall for assisting us in compiling part of the CLA data for this study. Our gratitude goes to the professors who granted us permission to administer the CLA in their sessions.

STATEMENT OF COMPETING INTEREST

The authors have no competing interest.

REFERENCE

1. US. Department of Education, A Test of Leadership: Charting the Future of U.S. Higher Education. U.S. Government Printing office: Washington (DC); 2006.
2. Arum R, Roska JJ, Velez M. Learning to reason and communicate in college: Initial report of findings from the CLA longitudinal study. New York (NY): The Science Research Council; 2008.
3. Klein S, Benjamin R, Shavelson R, Bolus R. Collegiate Learning Assessment: Facts and Fantasies. *Evaluation Review*. 2007;31:415-39.
4. Classroom Academy, Diagnostic Scoring Faculty Handbook. New York (NY): Collegiate Learning Assessment; 2008.

5. AACU. Liberal education outcomes. Washington (DC): Association of American Colleges and Universities; 2005.
6. AASCU. Value-added Assessment Perspectives. Washington (DC): American Association of State Colleges and Universities; 2006.
7. Shavelson RJ. Assessing student learning responsibly: From history to an audacious proposal. *Change*. 2007; 26-33.
8. Stephen K, Benjamin R, Shavelson RJ, Bolus R. The Collegiate Learning Assessment: Facts or fantasies. *Evaluation Review*. October 2007;31(5):415-39.
9. Banta TW, Pike GR. Revisiting the blind alley of value-added. *Assessment Update* 19(1). Bloomington, IN: National Survey of Student Engagement; 2007.
10. Kuh G. Director's message in: *Engaged learning: fostering success for all students*, Bloomington (IN): National Survey of Student Engagement; 2006.
11. Isaac S, Michael WB. *Handbook in Research and Evaluation*. EdITS Publishers: Los Angeles (CA); 1997.
12. Frankfort-Nachmias C, Nachmias D. *Research Methods in the social Sciences*, Worth Publishers: New York (NY); 2008.
13. Leedy PD, Ormod JE *Practical Research: Planning and Design*. Pearson Learning Solution: Upper Saddle River (NJ); 2010.
14. Mongkuo M, Okhomina D. *Collegiate Learning Assessment Instructors' Reports*. CLA Project. 2009; Paper 30. Accessed 4 April 2013. Available: http://digitalcommons.uncfsu.edu/div_aa_wp/30.
15. Hair J F, Black WC, Babin BJ, Anderson R.E, Tatham RL. *Multivariate Data Analysis*, Pearson Prentice Hall: Upper Saddle River (NJ); 2006.
16. Cattell RB. The Scree Test for the Number of Factors. *Multivariate Behavioral Research*. 1966;1:629-37.
17. Thurstone LL. *Multiple-Factor Analysis*. University of Chicago Press: Chicago (Ill); 1947.
18. Lambert ZV, Durand RM. Some precautions in using canonical analysis. *Journal of Market Research*. XII. 1975;468-75.
19. Price JL, Mueller CW. *Handbook of Organization Research and Measurements*, Longman Press: New York (NY); 1986.
20. Nunnally J, Berstein I. *Psychometric Theory*. McGraw Hill: New York (NY); 1994.
21. Arbuckle JL. AMOS: Analysis of moment structures. *The American Statistician*. 1989;43(66).
22. Blunch, Niels J. *Introduction to Structural Equation Modeling Using SPSS and AMOS*. Sage Publication: Thousand Oak (CA); 2010.
23. Hu L, Bentler PM. Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: conventional criteria versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*. 1999;6: 1-55.
24. Marsh HW, Hau KT, Wen, Z. In search of golden rules comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing HU and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*. 2004;11(3):320-41.
25. Brown TA. *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. Guildford Press, New York (NY); 2006.

26. Keith, Timothy Z, *Multivariate regression and beyond*. Pearson Publishers, Boston (MASS); 2006.
27. Akaike H. Factor analysis and AIC. *Psychometrika*. 1987;52:317-332.
28. Bozdogan H. Model selection and Akaike's information criteria (AIC): The general theory and its analytic extensions. *Psychometrika*. 1987; 52:345-370.
29. Hoetler JW. The analysis of covariance structures: Goodness-of-Fit Indices. *Sociological Methods and Research* 198311:34-44,.
30. Hu L, Bentler PM. Evaluating model fit, In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: concepts, issues, and applications*. 76-99, Sage: Thousand Oaks (CA); 1995.
31. Byrne BM. *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge, Francis & Taylor Group: New York (NY); 2010.
32. Mardia KV. Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Bikometrika*. 1970;57:519-530.
33. Mardia KV. Application of some measures of multivariate skewness and kurtosis in testing normality and robustness studies. *Sankhya*. 1974; B36:115-128.
34. Cheung GW, Renwsvolt RB, Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*. 2002;9:233-55.

*Kharlamenko Valentyna,
The Institute of Higher Education,
National Academy of Education Sciences of Ukraine,
doctoral candidate, candidate of pedagogical sciences*

Components of career-oriented training of social teacher

Abstract. The theoretical and methodological foundations of vocational guidance, as a component in the system professional orientation teacher's training are shown in the article.

Keywords: Vocational guidance, vocational selfjob description and classification, professionalization, system components, career guidance training.

*Харламенко Валентина,
Інститут вищої освіти Національної академії
педагогічних наук України,
докторант, кандидат педагогічних наук*

Профорієнтаційна компонента професійної підготовки соціального педагога

Анотація. У статті розглядаються теоретико-методологічні основи професійної орієнтації, як компоненту у системі профорієнтологічної підготовки педагога.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, професіографування, професіоналізація, система, компоненти, профорієнтологічна підготовка.

Постановка проблеми. Сьогодні перед педагогічною теорією і практикою ставиться досить важливе та актуальне завдання – подолати певну віддаленість підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення, оптимальному вибору професії та становлення в ній. Вирішенню цього питання сприяють прийняті в Україні Закони “Про зайнятість населення”, “Про освіту”, схвалені Кабінетом Міністрів Концепції державної системи професійної орієнтації населення, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається. Реалізувати ж на практиці поставлені в них завдання повинні відповідно підготовлені фахівці. Процес соціалізації учнівської молоді передбачає

засвоєння соціального досвіду, адаптації до соціального середовища та включення в це середовище. Оскільки вибір майбутньої професійної діяльності є неодмінною передумовою успішного включення в соціальну систему, то саме соціальний педагог покликаний допомогти учням у їх професійному становленні. Готовність до проведення даного виду роботи передбачає засвоєння майбутніми соціальними педагогами профорієнтологічних знань, формування умінь, як однієї із складових професійної компетентності, відбувається внаслідок розвитку послідовних, закономірних змін дій, що включають постановку мети і завдань, планування, аналіз, організацію, контроль, корегування і комунікацію. У процесі навчання у вищому навчальному закладі майбутній соціальний педагог набуває здатності керувати операціями, які спрямовані на професійне самовизначення учнівської молоді, а в подальшому надає можливість формувати управлінські уміння, щодо побудови професійної кар'єри і професійному зростанню в цілому.

Тому першочерговості набуває питання забезпечити загальноосвітні школи фахівцями з ґрунтовною профорієнтологічною підготовкою, які би забезпечили профорієнтаційний супровід сучасної учнівської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи результати останніх досліджень, як власних та інших учених, сучасного стану профорієнтаційної роботи в школі, можна з впевненістю сказати, що дана проблема не повністю розглянута у всіх взаємозв'язках між компонентами системи профорієнтологічної підготовки педагога. Саме це уповільнює реалізацію ефективного профорієнтаційного супроводу учнівської молоді, в основі якого є професіографування, професійне самовизначення, професійна орієнтація, професіоналізація. Ключові аспекти проблеми профорієнтаційної підготовки майбутніх педагогів відображено в працях І.Ареф'єва, В.Витязєва, В.Зінченка, С.Золотухіної, Г.Клімова, Є.Павлютенкова, В.Сидоренка, М.Ховрича, Н.Шадієва, М.Янцура та ін. Науковці соціальної педагогіки (С.Архипова, О.Безпалько, А.Капська, Л.Мищик, С.Харченко та ін.) у своїх працях наголошують, що завданням соціального педагога у ЗНЗ є підтримка учнів, соціально – педагогічна допомога у трудовій соціалізації. У наукових доробках Ф.Філіпова, М.Руткевича, В.Кірцяшова простежується взаємозв'язок професійної та соціальної орієнтацій. Не зважаючи на те, що цій проблемі приділено увагу науковцями та практиками, вона й надалі залишається далекою від остаточного рішення.

Метою статті є розкриття сутності професійної орієнтації, як однієї із важливих складових професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах конкуренції на ринку праці успішнішим буде той, хто зможе швидко пересуватися у просторі професій і спеціальностей, хто готовий до постійних змін. Підготувати повноцінно функціонуючу у нових умовах особистість – головна мета сучасної школи. Якщо раніше підготовка учнівської молоді зводилася лише до професійної орієнтації, як комплексу заходів, то на сьогодні, як показує практика - цього недостатньо. На сьогодні одноразове самовизначення не є актуальним. Молодь має зорієнтуватися не лише у знаннях про обрану професію, якостями, які важливі при її виборі, але й володіти технологіями

професійного зростання, а отже закріплення себе у обраній професії. Профорієнтологія як інтегрована наука зі своєю методологією дає можливість підготувати соціального педагога до реалізації її основних складових та допомогти особистості у професійному становленні, психолого-педагогічній допомозі при виборі профілю, шляхів отримання професійної освіти та актуалізації професійно-психологічного потенціалу взагалі.

На сьогодні не всі випускники навчальних закладів працюють за профілем. Значна їх частина працевлаштована в суміжних сферах або вимагає перепідготовки й здобуття додаткової освіти через відсутність робочого місця, що пов'язано з перенасиченням ринку праці фахівцями певного напрямку [1, с.25].

Цілі і завдання профорієнтації успішно реалізуються повною мірою тоді, коли сама професійна орієнтація функціонує на основі розвиненої теорії і методології. І це не випадково, адже в теорії та методології перевіряються закономірності, принципи, поняття, ідеї, погляди, уявлення, форми, методи, які дозволяють підвищити ефективність практичної роботи. Звернемося до визначення самого поняття професійної орієнтації.

Професійна орієнтація – це система науково-практичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу, низки інших суспільних інститутів, метою яких є професійне самовизначення учнів, що відповідає індивідуальним особливостям кожної особистості й потребам суспільства в кадрах [1, с.15].

Профорієнтація - це науково обґрунтована система соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-біологічних і виробничо-технічних заходів з надання молоді особистісно-орієнтованої допомоги у виявленні та розвитку здібностей і схильностей, професійних і пізнавальних інтересів у виборі професії, а також формування потреби і готовності до праці в умовах ринку, багатокладності форм власності та підприємництва.

Професійна орієнтація — заходи, спрямовані на ознайомлення людини з її здібностями й можливостями для того, щоб запропонувати їй вибрати одну з найбільш підходящих для неї професій з врахуванням потреб виробництва.

Профорієнтація - це науково обґрунтована система підготовки молоді до вільного і самостійного вибору професії, покликана враховувати як індивідуальні особливості кожної особистості, так і необхідність повноцінного розподілу трудових ресурсів в інтересах суспільства [2, с. 23].

Основними ж компонентами теорії професійної орієнтації учнів ми визначаємо: факти, закономірності, принципи. Достовірних фактів, отриманих за допомогою наукових методів, у профорієнтації мало. Тому одне з важливих завдань - зібрати нові факти і дати їм правильну інтерпретацію. Гіпотеза про специфічні регіональні фактори допомагає створенню методів дослідження, що дозволяють оцінити цікавить явище і на цій основі виробити практичні рекомендації щодо поліпшення профорієнтаційної роботи з учнями. Важливий компонент теорії профорієнтації - закономірності. Пошук їх є спільною метою наукової діяльності.

Рівень розвитку кожної теорії нерідко визначається складом і якістю принципів, покладених в основу діяльності. Формулювання принципів профорієнтації приділяється чимало уваги. Однак не можна сказати, що розробка системи принципів

профорієнтації завершена. Оскільки об'єктом профорієнтаційної діяльності є процес соціально-професійного самовизначення людини, важливо в першу чергу сформулювати групу принципів, якими керуються учнівська молодь, вибираючи собі професію і своє місце в соціальній структурі суспільства. Наведемо приклади принципів, які на нашу думку є провідними. Принцип свідомості у виборі професії виражається в прагненні задовольнити своїм вибором не тільки особистісні потреби у трудовій діяльності, але і принести якомога більше користі суспільству. Принцип відповідності обраної професії інтересам, схильностям, здібностям особистості і одночасно потребам суспільства в кадрах певної професії виражає зв'язок особистісного і суспільного аспектів вибору професії. Порушення принципу відповідності потреб особистості і суспільства призводить до незбалансованості в професійній структурі кадрів. Принцип активності у виборі професії характеризує рівень самостійності особистості в процесі професійного самовизначення. Принцип розвитку, який відображає ідею вибору професії, яка давала би особистості можливість підвищення кваліфікації, збільшення заробітку, у міру зростання досвіду і професійної майстерності, можливість активно брати участь у громадській роботі, задовольняти природні і культурні потреби особистості [3, с. 29].

Під методологією професійної орієнтації мають на увазі вчення про основні положення, структуру і методи дослідження наукових проблем профорієнтаційного самовизначення й удосконалюванні практичних методів впливу на молодь з метою оптимізації інтересів особистості і суспільства в питаннях вибору професії.

До ідеї методологічного характеру належить ідея диференційованого підходу до проведення профорієнтаційної роботи з учнями. Вона передбачає попередню класифікацію учнів по групах залежно від їх життєвих і професійних планів і відповідну виховну роботу в цих групах. Диференціальний підхід дозволяє вести профорієнтаційну роботу більш цілеспрямовано, а отже, і більш ефективно.

До методологічних питань профорієнтації відносяться і поняття сутності системи профорієнтації.

Перш ніж сформулювати загальне визначення системи профорієнтації, розглянемо ряд вихідних положень:

1. Профорієнтація являє собою системну діяльність, що включають цільові установки, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрями, аспекти та інші системо - і структуроутворюючі елементи.

2. Система профорієнтації школярів є підсистемою загальної системи трудової та професійної підготовки.

3. Система професійної орієнтації - це частина загальної системи соціальної орієнтації особистості в такій структурі продуктивних сил і виробничих відносин.

4. Профорієнтація відноситься до соціальних систем, що функціонують у суспільстві, вона зачіпає різні проблеми, і в тому числі пов'язані з розвитком людського фактора суспільного виробництва.

5. На ефективність профорієнтації впливає безліч різних об'єктивних і суб'єктивних факторів. Це система важко піддається організації та управління. Ці та інші причини дозволяють назвати систему профорієнтації складною [5, с. 28].

Загальна мета системи профорієнтаційної роботи - підготовка учнів до обґрунтованого вибору професії, що задовольняє як особисті інтереси, так і суспільні потреби. Ефективність функціонування системи профорієнтації зумовлює взаємодія ланок: мета, завдання, зміст, форми, методи, засоби, результат, корегування результату. Система професійної орієнтації може ефективно функціонувати за умови зазначених ланок усіма компонентами, а саме: професійною просвітою, професійною діагностикою, професійною консультацією, професійним добром, професійною адаптацією, професійною переорієнтацією.

Система професійної орієнтації обумовлює складові профорієнтаційної компетентності соціальних педагогів та їх формування у процесі професійної підготовки. Профорієнтаційна робота не може зводитися до окремих заходів, тому перед соціальним педагогом постає завдання - спланувати систему профорієнтаційної роботи. Про наявність такої системи можна говорити тільки тоді, коли заходи профорієнтаційного змісту проводяться систематично, коли вони пов'язані досягненням конкретної мети. Система профорієнтаційної роботи має місце в тому випадку, коли реалізовані усі компоненти її структури, коли ці компоненти органічно зв'язані один з одним.

Профорієнтологічна компетентність соціального педагога містить у своїй структурі ряд важливих компетентностей, а саме:

- професіографічну компетентність, яка дає можливість ознайомити учнів із світом професій, соціально-психологічною характеристикою професій, типовими сценаріями професійної біографії;
- професіознавчу компетентність, яка дає можливість формувати в учнів комунікативні і презентаційні навички, уміння працевлаштування і самомаркетингу, їх здатності до проектування кар'єрного зростання.

Отож, основні структурні компоненти формування профорієнтологічної компетентності майбутніх соціальних педагогів відповідають складовим його соціально-педагогічної діяльності: мотиваційному, орієнтувальному, змістовно-процесуальному, контрольному, оцінному і коригувальному.

Процес формування профорієнтологічних умінь передбачає такі етапи розвитку: актуалізація набутого соціального досвіду; засвоєння нових знань, умінь і навичок; спрямованість діяльності на оволодіння способами розвитку й удосконалення знань, умінь і навичок; самостійне впровадження і самоконтроль набутої профорієнтологічної компетентності, яка і має забезпечити професійний супровід особистості починаючи із професійної диференціації інтересів і нахилів і закінчуючи професійним становленням.

Профорієнтологічна компетентність майбутнього соціального педагога містить в собі як ключові змістовні компетентності – здатність осмислення змісту професійної діяльності в процесі здійснення професійної орієнтації учнів, так і операційно - діяльнісні – здатність виконання профорієнтаційних завдань у процесі навчання, виховання і розвитку особистості.

У структурі ключових змістовних компетентностей мивизначаємо: мотиваційну, когнітивну, рефлексивну. До ключових операційно - діяльних компетентностей ми

відносимо: діагностичну, прогностичну,- конструктивну, організаційну, комунікативну, технологічну, дослідницьку, коригуючу.

Отже, профорієнтологічна підготовка майбутнього соціального педагога вкрай необхідна і посідає щільне місце у професійній, так як дає можливість ефективного профорієнтаційного супроводу учнівській молоді, тим самим орієнтуючи її на професіоналізацію – від професійного самовизначення до вершин майстерності.

На основі аналізу результатів теоретичного дослідження та їх узагальнення можна зробити висновок, про те що молодь має зорієнтуватися не лише у знаннях про обрану професію, якості, які важливі при її виборі, але й володіти технологіями професійного зростання, які сприятимуть закріпленню себе в обраній професії. Забезпечити та реалізувати на практиці профорієнтаційний супровід сучасної молоді зможуть лише фахівці з ґрунтовною профорієнтаційною підготовкою.

Список літератури:

1. Адольф В. Развитие профессионального потенциала педагога в условиях обновления образовательной практики / В. Адольф, И. Степанова // Инновации в образовании. – 2011. – № 10. – С. 14–25.
2. Кобзев М. Педагогическое руководство в системе учебно-воспитательной работы вуза / М. Кобзев. – Саратов, 1975.– 260 с.
3. Маркова А. Психология труда учителя / А. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Наконечна Н. Зміст підготовки старшокласників до професійного самовизначення в умовах взаємодії школи і ВНЗ / Н. Наконечна. – К. : Освіта.– 2006. – № 4 (19). – С. 28 – 32.
5. Омельченко Г. Профорієнтація і професійний профіль / Г.Омельченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 6 – 9.

Vira Butova,

*Postgraduate student of National Academy
of pedagogical sciences of Ukraine,
Institute of Pedagogics, Laboratory
of Comparative Pedagogics (Kyiv)*

Educational standards as Finnish comprehensive schools quality education basis

Abstract. The article deals with the educational standards of the Finnish comprehensive school as the constituent influencing attaining the high quality of the Finnish school education. The main components on the National curriculum of Finland and their peculiarities promoting the success of the Finnish school system are analyzed. The competence approach to teaching the school subjects as the guarantee of applying the knowledge at practice is analyzed. Preschool, language and natural sciences education of the Finnish pupils are described.

Key words: Finnish school education system, high efficiency, curriculum, education standards.

General setting the problem and its connections with other important scientific and practical tasks. In the last decade, the school education system of Finland has become a constant concern to the international community interested in the educational process. High results demonstrated by Finnish students in the framework of the “Programme for International Student Assessment” (PISA) in which Finland is constantly among the leaders are of great interest for educators from different countries. Educational standards of the Finnish comprehensive school are of interest as a factor contributing to this success. Interest in the school system of Finland is largely due to the desire of other countries to implement certain elements of the Finnish educational system in their countries education. However, any educational loans are possible only under condition of coincidence of social and economic characteristics in both countries.

Analysis of recent research and publications suggesting the solution of the problem started and relied upon by the author. The problem of quality of school education, educational standards is relevant in modern world. The success of the Finnish school education is the focus of researchers in the education field, taking into account different aspects of the school system of the country, both in the world education science (L. Frazinelli,

A. Hargreaves, B. Pont), and in numerous investigations in Finland (E. Pekkonen, P. Salberg, E. Aho, K. Pitkanen), in Ukraine (K. Korsak, O. Lyashenko, I. Zhernokleyev) and in Russia (M. Brazhnik, D. Volodin V. Zagvozdkin).

Separating unsolved aspects of the general problem to which the article is devoted. Finnish comprehensive school system has been investigated considerably but the aspect of the educational standards and curriculum operating as the basis of students learning success is not paid enough attention in scientific literature.

Setting the purposes of the article (problem definition). The article is aimed at studying the features of educational standards of the Finnish comprehensive school as basis of the successful operating the school education system. A detailed analysis of this component will allow explaining the distinctive features contributing to Finnish schoolchildren high learning results.

The main material of the research with full grounding the obtained scientific results. Quality education at the present stage of humanity development is the guarantee of the country success. One of the tools to achieve the quality of education in terms of creating knowledge-economy is considered to be the standardization of its content. Educational standards are the result of reforms in the late 19th – early 21st centuries, when the main purpose of the changes in education consisted in raising the quality of education. Standardization is a procedure that is followed by gradual goal-setting and evaluation of certain activities. At present the standard of education is defined as the regulatory requirements of the state taken as a model of education, a reflected social ideal. The standard defines the content of knowledge and skills that students should learn at school to achieve a high level of expertise in a certain subject. In the EU countries, including Finland, the educational standards are set by the state (by assigning the relevant regulations), and are obligatory to be performed [1].

The curriculum of Finland is a public document on the basis of which the local curricula are formed. The providers of education are responsible for the curriculum quality, development and implementation. The curriculum sets out the objectives of education and training compulsory basic education, it clarifies the purpose and content of the training, to be held in the fundamentals of the plan. State and local decisions on compulsory basic education are integrally formed to manage the process of education. The list of such solutions include the following documents: Law on basic education; Act of the State Council on the objectives of education and on the distribution of instructional time; The curriculum of preschool education; Curriculum approved by the organizer of the education; Annual plan on the basis of the law on basic education.

Creating a unified curriculum for basic education requires collaboration of teachers of various subjects, while setting the educational goals of the plan requires the active involvement of parents or guardians and students who can also participate in this process.

Questions of educational activities and collaboration of family and school should be planned with the participation of representatives of social and health spheres [2].

Basic education curriculum includes the following mandatory provisions: values and principles of learning; general educational and learning goals; language program that provides equal rights for students of different ethnic groups; compliance with the distribution of teaching hours in the field; cultural and educational activities and learning environment; interdisciplinary connections; objectives and content of education in different subjects during the academic year; students behavior; consistency of pre-school education with basic school education; joint activities of the school and the family; principles for individual curriculum; coordination and instruction during the learning process, introduction to choosing a profession; teaching pupils with special needs; teaching pupils from other cultures and with other languages; students assessment and evaluation standards; strategy of using information technology.

National Bureau of Education is responsible for preparing and assessing the National Curriculum for comprehensive, vocational and adult education. National curriculum in Finland is regularly updated (1970, 1985, 1994, 2006, following a training plan was approved in 2012 and will come into force in August 2016), in accordance with the tasks facing the Finnish school [3].

The implementation of educational policy is the responsibility of the Finnish National Bureau of Education, but local educational authorities have considerable autonomy, freedom, power and responsibility [2].

Finnish education system applies a series of didactic principles for gaining better results in teaching. These principles constitute the integral part of the Finnish educational standards. Scientific principle is implemented in the Finnish school education through the use of the ideas of the great representatives of pedagogical science, both domestic and foreign. The principle of accessibility can be illustrated in the Finnish school education in two aspects: first, is the use of competence-based approach and secondly in the Finnish school the principle of egalitarianism is implemented, i.e. equal access to the education of pupils, regardless of gender, membership of a particular social environment, residence. The principle of combining training with life some extent echoes the previous principle and also implemented the use of competence-based approach to learning. The principle of clarity is especially successfully realized in Finnish school in the studying natural sciences, reading and foreign languages. The principle of individual approach to pupils in Finnish schools provides a whole system of teaching staff work with students of different levels of ability and pace of learning. The principle of emotional learning is provided by all aspects of Finnish society, such as a positive attitude towards education, the high authority of the teacher, the Finnish system of training teachers, competence-based approach to learning support system for pupils with specific learning difficulties, lack of exams while studying in primary school, the prohibition of comparing the progress of different students [4], [5].

The content of pre-school education in Finland stresses the significance of developing child's speech and cultural identity, the interest to the issues of natural science and man's dependence on it. Pre-school education in Finland is based on the integrated teaching the basics of several general education courses, the content of which is directly related to the daily life of the child and forming his world view. Leadership training component forms processing and understanding the child's own experience and the information he has received in the interaction with adults, through the interaction between the educational materials previously learned, knowledge and concerns of the child. Since early childhood teacher engages children to experiment, research, active participation in solving the problems in the interaction with adults and other children. Preschoolers try to investigate the phenomena and events closely associated with the life and experience.

Pre-school language education is focused on the development of children's thinking, communication skills, emotion and interaction skills, promotes emotional life and work of the child and his self-esteem. Environmental studies should help children to understand the world, contribute to its development. Pre-school education in Finland is based on the integration. The content of integrative education provided topics related to the scope of a child's life, on the one hand, and the content of children's views of the world, on the other [6].

It is important that the study of natural sciences is a priority in the Finnish school and students in this country demonstrate high results in education quality investigations. The position of teacher of mathematics is of the most popular professions and the universities train a lot of students aspiring to become qualified teachers of mathematics and natural sciences. It must be mentioned that the result of such training should be relevant to education standard [7].

Finns have a positive attitude to language learning, because they recognize that neither Finnish nor Swedish meet the requirements of communication in the context of globalization and therefore studying foreign languages is given a lot of attention from primary school to adult education. Finland is often considered to be a quite homogeneous country with respect to language and culture, although in addition to Finnish and Swedish in Finland speak three different languages Sami, there are Gypsies, Jews, Russian, Tatar and other ethnic groups with their own languages. In recent decades, the English language gained in Finland a large popularity (from 86 to 90% of the students chose studying it, mainly on parents advice). In the 21st century, the role of language in the world is changing, and in Finland it has become important in certain areas of life, for many Finns of different age groups in everyday life both at work and at leisure. Several reasons for this are the following: the urbanization of Finnish society, the development of technology and knowledge-based society, globalization, international cultural trends, such as the Anglo-American pop culture, the entertainment industry. In addition, it is the increased role of English in the academic field as up to 80% of the dissertation researches are performed in English [8].

Students' job training has always been the leading school subject in Finland and the object of learning the subject is to impart skills of independent work as an indicator of internal growth as well as getting pleasure from it. Children learn to understand the responsibility for the work performed, to assess the quality of the material with which to work, to put their ideas into practice, to choose carefully. The content of labor training focuses on directing students on the long-term systematic and independent work, development of the creative personality with ability to solve problems in everyday life [9].

Studying religion in schools in Finland is based on their own religious students' knowledge and their willingness to expand and enrich this body of knowledge of information about other religions and views of life, particular spiritual tradition, which directly affect the Finnish society. Students are taught to understand their own religion, spiritual Finnish tradition, introduced to other religions, which help children to understand the cultural and social significance of religion. Ethics is a multi-faceted subject, including the philosophy, social sciences, and cultural disciplines. The process of studying the subject helps students to understand how to create, enrich and develop their culture. Academic content of the subject gives students the opportunity to develop into independent, tolerant, responsible, thoughtful members of the society [2].

National core curriculum includes a lot of different issues including the task of raising a healthy lifestyle and diet (consuming only wholesome food as well as teaching students good table manners). Sale and consumption of junk food in schools is prohibited. Finland has a special National nutrition Council monitoring and improving the nutritional situation in schools and it provides recommendations for the school menu [10].

Conclusions of the investigation results and perspectives of the further research in the research area. Thus it can be concluded that Finnish national curriculum components and features contribute to the successful functioning of the Finnish school system. National core curriculum in Finland is regularly updated and is the basis for each individual school own curriculum. Educational standards in the core subjects are designed to ensure the full development of the student in the Finnish school and prepare him for the role of decent citizens of their country. Competence-based approach to learning ensures students opportunity to apply their knowledge in practice. The aim of pre-school education is a child's development and preparing for success in school. Language education is intended to prepare students for a successful life in the globalized world. Natural sciences help students to better understand and protect the environment. Applied disciplines prepare students to solve any problems in life. It can be stated that Finnish educational standards guarantee of the quality of school education.

Prospects for further research in this area can be seen in further investigating the features of the national core curriculum of Finnish schools after its next updating expected in the nearest future.

References

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. – К.: Богданова А. М., 2009. – 404 с.
2. Vitikka Erja, Leena Krokfors, Elisa Hurmerinta. The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. - http://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/The-Finnish-National-Core-Curriculum_Vitikka-et-al.-2011.pdf
3. Finland: Slow and Steady Reform for Consistently High Results. - <Http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>
4. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 576 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-те видання, доповнене, 2003. – 615 с.
6. Heikkila Matti, Anna-Leena Valimaki. National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. – Helsinki. – 2003. 39 p.
7. Pehkonen Erkki, Maija Ahtee, Jari Lavonen (Eds.). How Finns Learn Mathematics and Science. Sense Publishers. Rotterdam /Taipei. 2007. 279 p.
8. Buchberger Irina. A multilingual ideology in a monolingual country: Language education in Finland. CAUCE. Revista de Filologia y su Didactica. 2002. # 25. 185-202.
9. Olofsson Jonas, Eskil Wadensjo. Youth, Education and Labour Market in Nordic Countries. Similar But Not The Same. Friedrich Ebert Stiftung. 2012. 34 p.
10. School meals in Finland. Investment in learning. Finnish National Board of Education. 2008. http://www.oph.fi/download/47657_school_meals_in_finland.pdf.

Duganets Viktor,

Podilian State Agrarian-engineering University,

Candidate of Technical Sciences, vice-rector

Organization of industrial training of students of engineering specialties with simultaneous acquisition of working professions training and practical on the polygons

Abstract: The article is devoted to continuous industrial training students with the education and practical training during the study program material, as well as parallel acquisition of work of drivers of vehicles and tractor-driver of the agricultural areas.

Keywords: Industrial training, polygon, practical training, vehicle traffic.

Организация производственного обучения студентов инженерно-технических специальностей с одновременным приобретением рабочих профессий на учебно-практических полигонах

Аннотация: Статья посвящена вопросам организации непрерывного производственного обучения студентов при прохождении учебных и производственных практик во время изучения программного материала, а также параллельном приобретении рабочей профессии водителя транспортных средств и тракториста-машиниста аграрного направления.

Ключевые слова: Производственное обучение, полигон, практическая подготовка, транспортное средство, дорожное движение.

Постановка научной проблемы и ее значение. Производственное обучение студентов специальности „Механизация сельского хозяйства” у высших учебных заведениях аграрного профиля является неотъемлемой составляющей образовательно-профессиональной программы подготовки специалистов инженерного направления различных образовательно-квалификационных уровней. В Подольском государственном аграрно-техническом университете разработаны методические материалы по непрерывному производственному обучению студентов, которые

объединяют теоретическую подготовку и практические навыки работы с одновременным приобретением будущими специалистами рабочей квалификации водителя транспортных средств, тракториста-машиниста.

Возникает необходимость исследования места и роли производственного обучения студентов в образовательных технологиях. На сегодняшний день структура высшего образования состоит из общеобразовательных и образовательно-квалификационных уровней. Первый уровень менее связан с производственным обучением, а по второму готовят специалистов профессионалов по направлениям, специальностям или специализациям. Подготовка таких специалистов осуществляется по образовательно-профессиональным программам, ступенчатой или непрерывной, в зависимости от требований к уровню овладения определенной совокупностью умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Производственное обучение является неотъемлемой составляющей в формировании специалиста аграрного профиля. К тому же осуществляется практическое сочетание теории и практики, сближение приобретенных умений и навыков в учебном заведении с практическими условиями, формирования студента как специалиста, переход от теоретико-практического обучения к выполнению конкретно практических производственных обязанностей, пополнение своих знаний, приближенных к производственным условиям.

В положениях о проведении практик студентов высших учебных заведений Украины [1] практику они должны проходить на оборудованных соответствующим образом учебно-практических полигонах и базах учебных практик. Поэтому возникает необходимость в разработке концептуальных подходов к организации производственного обучения, обосновании условий практической подготовки будущих специалистов-аграриев по принципу непрерывности.

Анализ исследования проблемы. Вопросы производственного обучения и практической подготовки студентов исследовали в своих трудах ученые-педагоги Гончаренко С. У. и Болюбаш Я. Я. [2,3]. Организации непрерывного производственного обучения специальности „Механизация сельского хозяйства” посвятили свои научные разработки Бендера И. М., Дуганец В. И., Бурдега В. Ю., Петрова М. Я. и др. [4]. Согласно методическим рекомендациям Украинского учебно-методического кабинета по профессиональному обучению рабочих кадров [4] для производственного обучения управлением тракторами и комбайнами. разработана схема учебно-практического полигона [5] для использования в учебном процессе при выполнении рабочих программ по учебной практике студентов. Тем не менее, вопросы организации непрерывного производственного обучения студентов аграрно-инженерного профиля требует дальнейшего изучения и исследования.

Цель и задачи статьи. Решение вопросов создания условий для качественного овладения студентами современными методами, формами организации и орудиями труда в области будущей профессии. Формирование на базе полученных знаний профессиональных умений практических навыков для принятия самостоятельных решений во время конкретной работы в реальных производственных условиях.

Воспитание потребности систематического пополнения своих знаний и творческого их применения в практической деятельности при выполнении производственных заданий.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования. Современное состояние общества характеризуется неотъемлемой составляющей государственной политики в области профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров для сельского хозяйства. Поэтому необходимо вводить такие формы и методы организации учебного процесса, которые соответствуют успешной практической подготовке будущих специалистов-аграриев.

В период производственного обучения студентами закладываются основы опыта их профессиональной деятельности, практических умений и навыков, профессиональных качеств личности специалиста. От степени успешности усвоения знаний на этом этапе зависит профессиональное становление будущего специалиста.

Производственное обучение начинается с первых курсов и продолжается до последнего в процессе выполнения курсовых и дипломных проектов и работ [4]. На младших курсах одной из задач для будущего специалиста предполагается овладение студентами несколькими рабочими профессиями среди массовых специальностей отрасли соответствующего профиля. Управление тракторами, автомобилями, самоходными комбайнами является одним из главных в подготовке будущих инженеров-механиков. Овладев профессией водителя, тракториста и комбайнера, студенты закрепляют и расширяют практические навыки, полученные ими по другим предметам, а также непосредственно готовятся к работе по специальности в условиях максимально приближенных к реальным.

Основой учебной базы по управлению тракторами, автомобилями и самоходными комбайнами есть оборудованные учебно-практические полигоны. Опыт показывает, что базовые навыки студенты получают там, где есть полностью оборудованный учебно-практический полигон, где его умеют правильно использовать для обучения будущих специалистов, получающих соответствующую профессию.

Для оборудования учебно-практического полигона необходим земельный участок площадью 5-6 гектаров, расположенной недалеко от учебного заведения и имеет хорошие подъездные пути. Территория полигона должна быть ограждена и обсаженная деревьями. Для отработки упражнений программы по управлению тракторами и автомобилями, тракторами с сельскохозяйственной техникой и самоходными комбайнами учебно-практический полигон нужно укомплектовать соответствующим оборудованием. Все оборудован полигона составляет единый учебный комплекс.

Учебное помещение с классом "Правила дорожного движения" предназначено для изучения правил дорожного движения. Класс оборудован стендами для проведения лекционных и практических занятий, самостоятельной работы студентов и контроля их знаний.

Площадка начального обучения студентов служит для тренировки езды на автомобилях, тракторах и самоходных комбайнах и должна быть заасфальтирована или хорошо утрамбованная с использованием подручных материалов (щебень, мучка). Круговой маршрут предназначен для выполнения упражнений, в частности: трогание с места и остановка автомобиля, трактора, самоходного комбайна; переключение

передач; торможение; движение задним ходом; повороты и развороты; остановка в запланированном месте и др. Кроме того, на круговом маршруте можно проводить соревнования по экономии топлива.

Габаритный двор служит для разворота автомобиля и трактора с использованием заднего хода и обозначается на местности деревянными или металлическими столбиками, которые автоматически возвращаются в исходное положение при выведении их с равновесия. Высота столбиков для автомобилей ЗИЛ-130 составляет 1,3 м, а диаметр - не более 0,1 м. В центре столбиков на металлических Г-образных стержнях закрепляют поворотные флажки, поворотом которых можно установить нужный выбор габаритного сооружения. Устанавливаются колонки на расстоянии 2,5 м друг от друга. Площадь двора и других аналогичных сооружений должна соответствовать габаритам автомобиля ЗИЛ-130 и трактора Т-150К, с той целью, чтобы их можно было использовать для тракторов других марок.

Бокс, зигзагообразный проезд, габаритная восьмерка и площадка для разворота без движения задним ходом обозначаются аналогично габаритам двора.

Габаритные ворота изготавливаются в виде пяти-семи габаритных ворот, установленных последовательно на одной линии с промежутками 5 м и так же с поворотными флажками или ограничителями для установки нужного габарита. При оборудовании учебно-практического полигона необходимо выполнять следующее: конструкции препятствий, заграждений и ограничений проходов должны быть простыми, надежными и дешевыми в изготовлении; конструкция ограниченных проходов должна допускать возможность изменения их размеров по ширине с минимальной затратой времени; земельные сооружения должны быть ограждены столбиками и закреплены травяным покрытием, щебнем и т.д.; подъезды и выезды с препятствий, ограничения проездов и проезд по ним также должны быть закреплены щебнем, шлаком, мучкой или другими местными материалами [5; 6; 7].

К учебно-практическому полигону имеются требования, согласно которым на полигоне должно быть следующее: общая схема учебно-практического полигона; схема маршрутов всех упражнений и их контрольных заданий, а также содержание выполнения упражнений и нормативы оценки; инструкция по охране труда на полигоне во время вождения, утвержденная руководителем учебного заведения; запрещенные проезды и препятствия должны быть расположены на равноудаленном расстоянии друг от друга в последовательности, указанной на схеме полигона или в любой другой последовательности, если это позволяет лучше использовать имеющиеся препятствия, характер и рельеф местности.

У каждого препятствия на расстоянии 2-3 м от линии ее начала, справа по направлению движения машин, устанавливают стояк высотой 1,7 м, к которому прикрепляют металлический круг диаметром 0,25 м или деревянный прямоугольник размером 0,2-0,3 м, окрашенные с обеих сторон в белый цвет. На края круга наносят красную полосу шириной 0,03 м, а внутри круга или прямоугольника черной краской указывают порядковый номер препятствия согласно схеме.

На этом стояке, на высоте 1,4-1,5 м от поверхности земли крепят прямоугольник размером 0,2-0,3 м, окрашенный в белый цвет, с изображенным рисунком препятствий

(ограниченного проезда с основными размерами). Выходная линия обозначается такими же стойками высотой 1,7 м, расположенными на расстоянии 5,0 м друг от друга. Для подачи команд осуществления движения транспортного средства с помощью световых сигналов на выходной линии устанавливают светофоры.

Маршрут движения транспорта оборудуется дорожными знаками стандартного типа: знаками приоритета; запрещающими; указательными; информационно-указательными; предупреждающими; знаками сервиса; табличками с дорожными знаками; светофорами; опознавательными знаками [7].

При проведении занятий по управлению тракторами, автомобилями, тракторами с сельскохозяйственной техникой и самоходными комбайнами необходимо выполнять правила дорожного движения, которые в соответствии с Законом Украины "О дорожном движении" [6] устанавливают единый порядок дорожного движения на всей территории Украины. Другие нормативные акты, касающиеся особенностей дорожного движения (перевозка специальных грузов, эксплуатация транспортных средств отдельных видов, движение на закрытой территории и т.п.), должны основываться на требованиях этих правил.

Во время движения по маршруту, объезд сооружений или машин, разрешается только с разрешения инструктора. Машину, которая остановилась по техническим причинам, оттягивают с маршрута на расстояние, обеспечивающее безопасность движения машин. В случае вождения ночью водитель, остановившись на маршруте машин, обязан, не задерживаясь, обозначить место стоянки включением габаритных огней. Движение задним ходом разрешается только с разрешения инструктора. Учить вождению транспортных средств разрешается мастерам-инструкторам, которые не имеют медицинских противопоказаний, а в случае подготовки в индивидуальном порядке они должны иметь стаж вождения не менее 3 лет и удостоверение на право управления транспортным средством соответствующей категории.

Студентам, которых будут обучать вождению автомобиля, должно быть не менее 16 лет. Начальное обучение вождению транспортного средства проводится на закрытых площадках, автодромах, учебно-практических полигонах или в местах, где отсутствуют другие участники дорожного движения. Учебная езда на дорогах разрешается только в присутствии мастера-инструктора производственного обучения и достаточных начальных навыках вождения студента, который учится.

Мастер производственного обучения, независимо от формы собственности, должен иметь при себе документ на право управления транспортным средством соответствующей категории. Он несет ответственность как водитель согласно действующему законодательству. Механические транспортные средства, на которых проводится обучение, должны иметь опознавательные знаки „Учебное транспортное средство” в соответствии с требованиями: равносторонний треугольник белого цвета с вершиной кверху и каймой красного цвета, в которой вписана буква „У” черного цвета (сторона - не менее 0,02 м, ширина каймы 1/10 этой стороны). Знак устанавливается спереди и сзади на транспортных средствах, которые используются для обучения. Допускается установка двустороннего знака на крыше легкового автомобиля. Автомобили учебного заведения, которые систематически используются для обучения

вождению, кроме того, должны быть оборудованы дополнительными педалями сцепления и торможения, а также зеркалом заднего вида для мастера-инструктора производственного обучения [8].

Запрещается обучение вождению транспортных средств в жилой зоне, на дорогах для автомобилей и автомагистральных (перечень дорог, на которых разрешается обучение вождению транспортных средств согласуется с Госавтоинспекцией); находиться студентам и другим лицам в кузове учебного автомобиля во время движения; вождения неисправных автомобилей, тракторов и самоходных комбайнов; обгонять передний автомобиль, трактор и самоходный комбайн (за исключением упражнений, где этот прием отрабатывается или совершенствуется); остановка машин у закрытых поворотов; ремонт автомобилей, тракторов и самоходных комбайнов на маршруте.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Таким образом, активизация производственного обучения и приобретение практических навыков при получении будущими специалистами рабочих профессий при использовании учебно-практических полигонов дает положительные результаты. Введение в методику производственного обучения элементов непрерывности доказано теоретическими предпосылками и почти пятилетним опытом. Государственная политика в области профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров для сельского хозяйства требует внедрения таких форм и методов организации учебного процесса, соответствующих успешной практической подготовке будущих специалистов-аграриев по принципу непрерывности.

Исследования показывают, что базовые навыки по управлению тракторами и автомобилями, тракторами с сельскохозяйственной техникой и самоходными комбайнами студенты получают в тех учебных заведениях аграрного профиля, где есть оборудованный по всем требованиям учебно-практический полигон, а учебный процесс организован по методике непрерывного производственного обучения специалистов.

Опыт по методике непрерывного производственного обучения студентов аграрно-инженерных специальностей в институте механизации и электрификации сельского хозяйства Подольского государственного аграрно-технического университета может быть рекомендован для внедрения в высших учебных заведениях аграрного профиля Украины и за рубежом.

Существует необходимость расширить научные исследования в создании механизмов непрерывности производственного обучения студентов при изучении всех выпускающих профессиональных дисциплин учебных планов аграрно-инженерных специальностей. Изучить психолого-социальные аспекты проблемы внедрения непрерывности в учебный процесс, особенно в отношении к ней научно-педагогических работников, разработать систему мер стимулирования при их введении.

Список литературы:

1. Об утверждении Положения о проведении практики студентов высших учебных заведений Украины (приказ Минобразования от 08.04.1993 № 93) / Высшее

- образование в Украине нормативно-правовое регулирование / Под общ. ред. А. П. Зайца, В. С. Журавского. - К.: Форум, 2003. - С. 399 - 412.
2. Гончаренко С. У. Методика как наука. - Киев: Изд-во ХГПК, 2002. - С. 11.
 3. Болюбаш Я. Я. Организация учебного процесса в высших учебных заведениях: Учебное пособие для слушателей учреждений повышения квалификации системы высшего образования. - К.: ВВП Компас, 1997. - 64 с.
 4. Сквозное дипломное проектирование / И. М. Бендера, В. И. Дуганець, В. Ю. Бурдега, М. Я. Петрова // Информационный вестник агрообразования Украины. - К.: Наукметодцентри, 2002. - № 13. - С. 3.
 5. Оборудование полигона (площадки) для практического обучения управления тракторами и комбайнами // Методические рекомендации. - К.: Украинский учебно-методический кабинет по профессиональному обучению рабочих кадров, 1995 - С. 2-10.
 6. Зеркалов Д. В. Транспорт Украина / Справочник в двух книгах. Книга первая. - К.: Основа, 2002. - С. 66-88.
 7. Правила Дорожного движения / Сборник. Выдержки из нормативных документов и актов Украины, действующих в сфере закона Украины "О дорожном движении", с изменениями, дополнениями и системой штрафов. - К.: Кобза, 2002 - 64 с.

*Chernobai Vladimir,
National mineral resources University "University of Mining",
Associate Professor, Ph.D., Faculty of Mining*

Training of students in engineering and technical professions in terms of global trends in the reform of the education system

Abstract: Showing some of the problems of educational reform and ways to implement it. The state of implementation of educational technologies are analyzed. The author describes the experience of improving the quality of education, use and disclosure of students' creative potential.

Keywords: education, quality of education, creativity.

*Чернобай Владимир,
Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»,
доцент, кандидат технических наук, горный факультет*

Фасилитация обучения студентов по инженерно-техническим специальностям в условиях мировых тенденций реформирования системы образования

Аннотация: Затронуты некоторые проблемы реформы образования и приведены пути её реализации. Проанализировано состояние внедряемых образовательных технологий. Рассмотрен авторский опыт повышения качества обучения, использующий и раскрывающий творческий потенциал студентов.

Ключевые слова: фасилитация, система образования, качество обучения, творческий подход.

По результатам исследований британской международной группы Pearson, специализирующейся в образовательной и издательской деятельности, на первые места в Рейтинге эффективности национальных систем образования 2014 года (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment 2014) по сравнению с результатами 2012 года в первую пятерку вошли страны Азиатско-Тихоокеанского региона, сместив с первой строчки на пятую традиционно лидирующую европейскую систему образования

Финляндии. За этот же период, приятно отметить, Российская система образования в рейтинге поднялась с двадцатой строчки на тринадцатую [1]. По данному рейтингу в открытых источниках уже имеется много аналитических суждений, которые здесь в полном объеме нет возможности представить. Однако, на взгляд автора, ключевые причины такого распределения мест в указанном рейтинге имеет смысл показать тезисно.

Во Франции образование устроено так, чтобы максимально поощрить "работяг" и по возможности свести на нет влияние одаренности. Есть мнение, что значительный недостаток подобной системы – зубрежка без понимания [2]. (Франция – 23 место)

В Италии каждый экзамен требует 99,9 % самостоятельной подготовки, поскольку на лекциях дают лишь небольшую порцию того, что вы должны знать о предмете. Справляются с экзаменами далеко не все: до диплома доходят лишь три человека из десяти. (Италия – 25 место)

«Учат – многие, мы – воспитываем джентльменов», – эту фразу приписывают директору одной из наиболее престижных британских школ. Собственно, это и есть суть тщательно выстроенного бренда британского среднего образования. (Великобритания – 6 место)

Германия приоритетным направлением в сфере образования считает сотрудничество вузов с промышленными фирмами – малые и средние фирмы определенной отрасли создают с вузом (или с научно-исследовательским институтом) союз для работы над проблемами. Важно, что практикуются не только стажировки работников фирм в вузах, но и работа студентов и молодых ученых в фирмах. В особенности это характерно для специальных (профессиональных) вузов, где даже преподаватели обязаны периодически сами проходить практику на фирме [3]. (Германия – 12 место)

Министр образования РФ А. А. Фурсенко: “Главный порок советской школы заключался в том, что она стремилась воспитать человека-творца, задачей же школы РФ является подготовка квалифицированного потребителя, способного пользоваться тем, что создано другими” (август 2007, встреча на Селигере) [4]. (Россия – 13 место)

В США часто в начальной школе обучение состоит из художественных проектов, экскурсий, и других форм учёбы через развлечение. Это произошло из течения прогрессивного образования начала XX века, которое учило, что ученики должны учиться посредством труда и обыденных действий и изучения их последствий. Подготовка «квалифицированного потребителя» давно и надежно поставлена на поток в системе американского образования. И это привело к тяжелейшему кризису, по поводу которого еще в 2005 году сделал твердое заявление самый богатый американец Билл Гейтс, пытаясь на заседании конгресса губернаторов проанализировать успехи и неудачи американского образования. Он тогда прямо заявил, что с переходом на «прикладную систему образования», главной целью которой является подготовка потребителя, американская школа фактически умерла. Ибо, выпускники её больше не способны на создание самостоятельного интеллектуального продукта. А по сему, они превратились в обузу нации. И это может закончиться национальной катастрофой [4]. (Соединенные Штаты Америки – 14 место)

Принятый в Японии принцип "пожизненного найма" дает человеку право только на одну попытку занять достойное место в обществе. Основная задача японской педагогики – воспитать человека, который умеет слажено работать в коллективе. Сегодня в японской педагогической печати подчеркивается наличие "острой потребности в творческой личности" и необходимости заниматься выявлением одаренных детей в раннем возрасте. (Япония – 2 место)

В Китае в последние годы бурное развитие получили предприятия при вузах, занимающихся освоением высоких и новых технологий. Реализуется "Программа-211", согласно которой в 100 наиболее важных вузах в ряде приоритетных дисциплин и специальностей на самый высокий уровень должна быть выведена преподавательская, научно-исследовательская, управленческая и хозяйственная деятельность, чтобы в XXI веке эти вузы стояли в ряду наилучших вузов мира. (Гонконг – 4 место)

Нынешние корейские дети, которым приходится помимо школы посещать еще различные курсы, зачастую «заняты больше, чем взрослые». Вообще, жесткое давление на ребенка, который с раннего детства должен соответствовать предъявляемым ему требованиям, много работать и отвечать за свои поступки, весьма характерно для корейской педагогики. При необходимости дисциплина поддерживается самыми жесткими методами: в младших классах широко применяются телесные наказания. 73% корейских родителей также заявили, что при необходимости бьют детей. Детей в школе наказывают. Первое наказание – индивидуальное. Это когда учитель, чаще всего указкой, "наносит удары по разным частям тела". Обычно по рукам или ягодицам. Удары, скорее всего, не сильные, так как никто после них не плачет. Наказывают за невыполнение домашнего задания или за плохое поведение. Есть другое наказание – групповое. Это когда за вину одного ученика наказывают весь класс. Чаще всего детей поднимают, и какое-то время заставляют держать руки поднятыми вверх. Подобное "недемократическое" воспитание, в принципе, характерно странам Азиатско-Тихоокеанского региона, чем и частично объясняется их лидирующие позиции в рассматриваемом рейтинге. Воспитание коллективизма у детей – это конёк корейской школы [5]. (Южная Корея – 1 место)

Однако, хотелось бы обратить пристальное внимание на особенностях системы образования Финляндии, являющейся лидером среди стран Евросоюза.

По данным ООН и исследованиям PISA Индекс образования (Education index) в Финляндии один из самых высоких в мире. Финляндия продолжает сохранять лидерство в мировом рейтинге систем образования, а финские школьники по данным международной организацией IEA занимают по школьным навыкам передовые места среди учащихся других стран [6].

Характерной чертой всех вузов Финляндии является научная подготовка самого высокого уровня, тесная связь научно-исследовательской работы с обучением [7]. Благодаря созданию многочисленных отраслевых лабораторий крупные вузы представляют собой сочетание учебных заведений и научно-исследовательских центров, решающих важные народно-хозяйственные задачи. В ряде вузов широко применяется метод проблемного обучения, который предполагает сочетание самостоятельной работы студентов с занятиями в небольших группах. Работа над

проектами является составной частью обучения наряду с другими видами занятий – лекциями, лабораторными работами, семинарами. Этот метод позволяет лучше использовать теоретические знания студентов для решения конкретных задач, в том числе и производственных, в решении которых весьма заинтересованы потенциальные работодатели.

Вышеуказанные особенности финской системы образования находят свое подтверждение по личному опыту автора, приобретенному в ходе многочисленных стажировок, и благодаря личным контактам с финскими коллегами. А также выяснились некоторые весьма специфические педагогические методы фасилитации обучения на всех ступенях образовательной системы. В частности, будущую рабочую интеллектуальную силу финской нации с младших классов начальной школы уже приучают в массовом порядке к работе над самостоятельными проектами. Тем самым вырабатывая у школьников и будущих студентов привычку рассчитывать только на собственные силы и знания в решении различных задач, проблем или проектов. Такая привычка, можно сказать, – вполне обыденное, стереотипное качество, являющееся нормой для любого гражданина Финляндии. Это поддерживается и на государственном уровне. Например, широкое распространение получили такие развлекательно-досуговые и познавательные центры, как «Heureka», в которых проводят в качестве школьных занятий учебные экскурсии всем школьникам.

«Heureka», по сути, – научный музей⁽¹⁾, где демонстрируются различные физические законы и эксперименты. Среди них есть, как и простые, которые можно легко объяснить, так и сложные, не имеющие до сих пор полного теоретического объяснения. Каждый из посетителей музея может сам стать участником эксперимента, чем непременно и пользуются абсолютно все с огромным удовольствием и бесконечным любопытством. Конечно же, в таких развлекательных условиях благодаря эмоциональной составляющей у всех детей появляется неутолимый интерес и тяга к научным познаниям, которые в аналогичном формате поддерживаются на всех ступенях образования. Например, младшеклассник своими собственными силами, перебирая руками канат, отрывает от подиума настоящий автомобиль массой под тонну! – неужели он не захочет знать истинные причины этого чуда!? Ещё как! Более того, не дожидаясь вразумительного ответа у знатоков, свое нетерпение и любопытство обязательно удовлетворит *самостоятельным* поиском информации, перечитав массу литературы и интернет-источников. Поэтому, образование в этой стране возведено в ранг образа жизни и характерно для всех граждан, в том числе и преклонного возраста. Причем, именно самообразование является движущей силой.

Но технический прогресс неутолим и требует новых специалистов, новых знаний и новые технологии их трансформации и усвоения в секторе образования и науки. Поэтому реформирование в образовательной деятельности всегда будет актуальным. Российская реформа системы образования имеет, как большое число сторонников, так и не меньшее число противников. И практически не оставляет никого равнодушным. Очевидно, это справедливо не только для Российских реформ, т.к. напрямую связано с

1. Официальный сайт музея «Heureka» – <http://www.heureka.fi/en>

национальной безопасностью в стратегически важных вопросах интеллектуального и технического развития. Следует отметить, что прогресс всегда будет впереди реформирования образовательных стандартов. А некоторые процессы в сфере образования и вовсе весьма инертны. Например, многие дисциплины настолько информационно распухли, что в стандартные часы лекционных занятий уже физически невозможно раскрыть все теоретические аспекты внушительного числа параграфов. Хотя, при этом, большинство лекторов по своей архаичной привычке стремятся к усвоению студентами всех знаний до энциклопедического уровня. Естественно, студентам весь этот объем теоретических фактов запомнить крайне тяжело, а точнее – невозможно. Более того, в наш современный век колоссальных возможностей по предоставлению доступа к знаниям, если и продолжать стремиться к энциклопедическому уровню усвоения теоретического материала, то только в целях самоистязания или, в лучшем случае, для подтверждения уникальных способностей. Что не рационально.

После изучения большого числа научных работ и докладов о проблемах реформирования системы образования, в качестве логического заключения напрашивается следующая формула. Для достижения высокого качества образования во всех сферах (и, как следствие, интеллектуального и технологического прорыва), а также мирового призвания, необходимо:

- 1) государственная поддержка системы образования как самого приоритетного и стратегически важного сектора национальной экономики;
- 2) гуманизация общества и формирование гармонично развитой личности, креативно мыслящей и максимально использующей свой творческий потенциал.

Выведенная формула не нова. В той или иной трактовке она звучала и звучит из уст многих деятелей науки, искусства, культуры, и политиков. Кто-то расширяет её структуру вплоть до весьма узких спецификаций и т.д. Но, по мнению автора, чем меньше вариантов для решения проблемы, тем более выверенным и результативным оно окажется. И если первый пункт выполняется только средствами административного регулирования на законодательном уровне, то второй пункт может быть реализован ещё и лично каждым – учителем, преподавателем, родителем. Правда, на голом энтузиазме не всегда удастся дойти до цели. С некоторыми авторскими нестандартными методиками фасилитации обучения можно ознакомиться в работах: [8], [9].

Преподавателю нужно уходить от архаичных методик ведения лекционных, лабораторных и семинарских занятий. Надо искать неординарные способы вовлечения студента в самообразовательный процесс. Чтобы в результате будущий специалист получил навык реализации хотя бы некоторых принципов, уверенно пользуясь своими креативным мышлением и творческими талантами. А не бесконечный набор знаний в своей голове, как в энциклопедии, и без способностей их применять в своем карьерном росте. Чтобы у студента в процессе обучения не создавалось ощущение выполнения никому не нужной рутинной работы. Любое задание на каждой из дисциплин нужно преподносить студентам как уникальный шанс, – шанс проявить свои творческие способности. Чтобы к своей выпускной квалификационной работе студент подошел

уже вполне сформировавшимся специалистом и смог самостоятельно предложить инженерные решения в дипломном проекте, а не ждать подсказок и наставлений своего руководителя.

Список использованных источников

1. Index of cognitive skills and educational attainment 2014, Pearson. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-ranking>
2. Системы образования разных стран. – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.spletnik.ru/blogs/vokrug_sveta/59953_sistemy-obrazovaniya-raznykh-stran
3. «Мировой опыт» – Германия, Фонд поддержки молодых ученых. – [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://funduma.ru/2011/12/germaniya>
4. С. К. Комков. От Лысенко до Фурсенко. // Движение за возрождение отечественной науки. – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.za-nauku.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=738&Itemid=39
5. Система образования Кореи. // Энциклопедия практической психологии – Психологос. – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/koreya_sistema_obrazovaniya
6. Образование в Финляндии. // Википедия. – [Электронный ресурс] Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%CE%E1%F0%E0%E7%EE%E2%E0%ED%E8%E5_%E2_%D4%E8%ED%EB%FF%ED%E4%E8%E8
7. Н. Е. Воробьев, И. С. Бессарабова. Особенности системы образования в Финляндии. Научная онлайн-библиотека Порталус. – [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193923492&archive=1196814847&start_from=&ucat=
8. Чернобай В. И., Смирнова Н. Н., Фицак В. В. Особенности компьютерного моделирования физического эксперимента. // Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании. XXII Международная научно-методическая конференция. Пенза, 2011. – С. 94-97.
9. Чернобай В. И. Творческий подход к изучению дисциплин как мотивирующий фактор в образовательной деятельности. // VIII Санкт-Петербургский конгресс Профессиональное образование, наука, инновации в XXI веке. 24-25 октября 2014 г. Сборник трудов. С. 177-179.

Sagdeeva Guzel,
candidate of pedagogical sciences,
Kazan national research technical university,
Nizhnekamsk's institute of an information technology an telecommunications

Methods to construct intellectually-developing situation by means of teaching and purposeful activity

Abstract The article discusses the concept of "situation", "student-centered learning", revealed the management and construction of the pedagogical situation. The author considers the most important factor in the structure of intellectual and developmental situation of educational system of interaction between teachers and students, which determines the nature and organization of the training situation.

Keywords: situation, the intellectual and developmental education, cognitive, reflection, interaction, self-development.

Сагдеева Гюзель,
Кандидат педагогических наук,
Нижекамский институт информационных технологий
и телекоммуникаций Казанского национального
исследовательского технического университета

Способы конструирования интеллектуально-развивающей ситуации средствами учебно-предметной деятельности

Аннотация: в статье рассматриваются понятия «ситуация», «личностно-ориентированное обучение», раскрываются пути управления и построения педагогической ситуации. Автор считают важнейшим фактором в структуре интеллектуально-развивающей ситуации систему учебных взаимодействий преподавателя и студентов, которая определяет характер и организацию учебной ситуации.

Ключевые слова: ситуация, интеллектуально-развивающее обучение, когнитивный, рефлексия, взаимодействие, саморазвитие.

Возрастание приоритета фундаментальной подготовки по сравнению с профессиональной заключается в тех интенсивных изменениях, которые претерпевают сегодня производственные силы. С точки зрения экономистов, «человеческий капитал» состоит из приобретенных знаний, навыков, мотивации и энергии. Источник высокой рентабельности «человеческих активов» видится в том, что этот капитал, в отличие от физического, не устаревает морально, а обладает способностью к саморазвитию – это и есть главный показатель личностной образованности человека [1]. Личностные свойства – это те же знания и умения, но получившие особый смысл, значимость в регуляции поведения человека.

Тенденция развития личностно развивающего содержания образования диктует особый подход к проектированию обучения, который должен содержать ситуации, требующие интеллектуальной активности, нравственного переживания и адекватного действия обучающегося. Процессуальный аспект обучения в этих условиях выражается в условиях личностного обучения, в изменении мотивации усвоения и применения знаний, т.е. из средства «лишь добывания новых знаний» в средство самоутверждения через использование этих знаний на практике, что согласно Д. И. Фельдштейна, является необходимым компонентом «умственного производительного труда» [2]. Проектирование содержания обучения в соответствии с целями интеллектуального развития требует решения фундаментальных вопросов о том, какова технология создания ситуаций и через какие ситуации познания и жизнедеятельности необходимо провести учащегося, чтобы он овладел соответствующим ментальным опытом. Ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит студента в новые условия, изменяет и востребует от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осознание, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации [1]. Технология организации ситуации основывается на том, что, во-первых, ситуация не некое временное пространство, а организованный процесс. Во-вторых, ситуация выделяется на основе модели и определяет программу осваиваемых студентом действий, операций и формирующие у него виды познавательной деятельности. В-третьи, это система учебного взаимодействия преподавателя и студентов и студентов между собой, как форма интеллектуального саморазвития и актуализации личностного роста. Специфика подобного интеллектуального саморазвития состоит в субъективировании ситуации, которая сложилась объективно (под воздействием внешних условий) и порождена субъективно (избрана, сотворена, принята и понята им), в итоге определяется как *событие*. Таким образом, учебная ситуация осмысливается, проектируется в личную сферу, приобретая характер личностно развивающей ситуации и становится единицей личностного опыта учащегося. Системообразующими компонентами ситуации можно назвать:

- цели включения участников в образовательную ситуацию;
- личностно значимая ситуация, проблема, сопровождаемая рефлексией;
- педагога – носителя личностного опыта, как специфического вида содержания образования;
- учащегося, испытывающего потребность в интеллектуальном развитии;

- процессуальные компоненты ситуации – задачи с личным контекстом, система диалогов, игровая имитация учебного пространства самореализации.

Исследование технологии учебного проектирования развивающей ситуации в вузе предусматривает выработку у студента умений видеть проблему и переводить ее в ранг задачи, анализировать информацию, осознанно выбирать траекторию и способ познавательной активности, исходя из личного опыта, тем самым осуществлять интеллектуальное саморазвитие. Алгоритм действий строится во взаимодействии с преподавателем с учетом мотивации и индивидуальных способностей студента. Обучение должно быть построено так, чтоб приспособливаться к индивидуальным познавательным возможностям студента, темпу развития его личности и интеллекта, способствовать выявлению и структурированию ментального опыта.

Развивающая ситуация реализуется посредством учебной деятельности и предполагает сотрудничество. Речь идет о последовательном расширении границ общения, выбора – от выбора форм и методов к выбору содержания и целей обучения. В структуре развивающей учебной ситуации роль преподавателя – организация учебной ситуации. Как говорил Л. С. Выготский, он не должен, подобно рикше, тащить на себе весь учебный процесс. Ему необходимо максимально развить способность быть «регулятором, помощником и контролером взаимодействия с каждым учеником» [3].

Важным моментом построения интеллектуально-развивающей ситуации, по мнению Н. П. Гончарук, является учет психологических механизмов интеллектуального развития, подчеркивая, что развивающая учебная ситуация содержит в своей основе: рефлексивное осмысление; индивидуальный опыт интеллектуальной деятельности; умение постановки проблемы, требующей проявления интеллектуальной инициативы и творчество; реализацию роли соавтора учебного процесса; препятствие или проблему, требующую проявления воли и переживание радости собственного открытия; самоанализ и самооценку своих достижений; критический пересмотр прежних воззрений и принятие новых ценностей [4]. В. В. Сериков утверждает, что: « в личностно ориентированном обучении сладок не только «плод», но и «корень» учения, т.е. процесс учения как нормальное саморазвитие и есть одновременно его результат» [1]. Таким образом, существенной чертой развивающей ситуации является включение деятельности учения в структуру процесса саморазвития. При этом учебный материал определяет творческий поиск и самовыражение участников процесса, а те в свою очередь конструируют содержание. При традиционно существующих подходах к обучению преобладают репродуктивные задания, используются типовые учебные задачи, которые решаются по образцу, а главный недостаток заключается в том, что от студента скрыт процесс поиска результата. Освоение же происходит тогда, когда включается рефлексия: самостоятельно обдумываются план и схемы деятельности, способы решения, рассуждения. Что именно станет развивающей ситуацией для конкретного студента, что будут «вычерпывать» из учебного процесса его силы саморазвития, однозначно предсказать нельзя.

Среди организационных форм обучения в вузе лекция занимает ведущее место. Создание развивающей ситуации требует от преподавателя не только передачу

определенного объема информации, но и привлечение студента к миру идей, ценностей. Это возможно при создании такой благоприятной среды, когда общение преподавателя и студентов строится на основе доверия, развивающего сотрудничества, самореализации субъектов учебного процесса. Это становится возможным, когда преподаватель осуществляет рефлексивный анализ своей профессиональной деятельности и стимулирует рефлексивную деятельность студентов.

Приведем пример разработки конкретной педагогической ситуации, ориентированной на личностно развивающий подход в обучении. Целью проектируемой интеллектуально-развивающей ситуации было формирование у студентов знаний о защитных механизмах личности и готовности к применению знаний в реальных условиях. Личностная направленность такой ситуации обеспечивалась, прежде всего, за счет расширения ценностных аспектов проблемы, а развивающий момент обеспечивался мотивационной сферой. Перед объявлением темы лекции для обсуждения было предложено высказывание П. Сира: «Безумен тот, кто, не умея управлять собой, хочет управлять другими». В ходе диалога, происходит перестройка позиций личности студента в отношении содержания, взаимодействия, происходит переход на новый интеллектуальный уровень развития, рефлексия. Об этом свидетельствуют высказывания, смысловые ориентиры, изменяются цели, эмоции, чувства. В заключение беседы происходит постановка и обозначение учебной задачи. Уровень эффективности усвоения лекционного материала зависит от степени интеграции когнитивного и личностного опыта. Выявление интеллектуальных барьеров и препятствий позволяет конструировать ситуацию с учетом индивидуальных особенностей студента. Каждому преподавателю известно, что одна и та же лекция в разных группах проходит по-разному. От преподавателя требуется умение структурировать материал в зависимости от ситуации. Субъективирование отношением к содержанию учебной задачи обуславливается жизненными планами, когнитивным стилем мышления, рефлексия сложившегося личного опыта [5, 6].

Актуализация личностного опыта происходит при решении практических задач и требует введения в учебный процесс специального знаково-символического комплекса. Причем под “знаками” и “символами” в данном случае понимаются не только схемы, таблицы, задачи, но и практические действия студентов, содержащие некоторую игровую условность и имитирующие факторы реальных личностных проявлений. Чтобы обеспечить это, практическое занятие было организовано таким образом, чтобы сами студенты в творческой или игровой деятельности пришли к открытию личностного смысла в решении учебной задачи, тем самым мотивировать познавательный процесс и увидеть его «изнутри». Студенты были разделены на микрогруппы и им была предоставлена возможность выбора и инсценирования ситуации. Здесь хочется сделать акцент на использование в учебной ситуации взаимодействия студентов между собой. В данном виде работы происходит перестройка форм сотрудничества между собой без изменения взаимодействий преподавателя и студенческого коллектива. Взаимодействия в этой системе обеспечивает преимущество форм учебной деятельности «преподаватель-студент» и перенос их на межличностные отношения, тем самым повышая их уровень. Что в свою

очередь способствует личностному саморазвитию, повышению интеллектуального уровня, построению взаимодействия на новом уровне, приобретаются навыки саморегуляции, самоуправления, рефлексии.

Использование дидактических приемов контроля усвоения знаний, характерных для интеллектуально-развивающего обучения, дает возможность преподавателю проследить не только уровень усвоения объема знаний, но и дать возможность студенту проверить себя, оценить себя, самореализоваться. После таких занятий даже студенты с низкой самооценкой, неуверенные в себе могут активизировать и стимулировать интеллектуальные потребности и желания, обогащают личностный опыт, видят перспективы своего развития.

Многообразные способы конструирования интеллектуально - развивающей ситуации позволяют не только обогащать учебный процесс, но и создавать условия для обогащения интеллектуально-познавательных стилей и образовательных траекторий. Квинтэссенцией ситуации является рефлексивное осознание студентом индивидуального опыта (образ потребности, познавательные мотивы, способы интеллектуальной деятельности, и т.д.), который заставляет его в чем-то изменить свое представление о себе. Без этого противоречивого момента, требующего взгляда на себя со стороны не может быть личностного развития. Только в этом случае студент сможет принять деятельность в целом, с соответствующим ей мотивом; критически оценить информацию, происходящее событие и собственные действия; проанализировать прежний опыт; сформировать свое мнение и вывод; применить решение «на свой страх и риск». Таким образом, он будет увлечен процессом добывания знаний, творчества, общения с партнерами, испытает состояние инсайта; повысит собственный рейтинг и самооценку; будет готов для преодоления новых препятствий [7].

Резюмируя выше изложенное, хочется отметить, что личностно-развивающая ситуация – это реализация педагогического проекта, ориентированного на интеллектуальную сферу обучаемого. Такая ситуация предполагает особый вид целей, отражающих интеллектуальное развитие личности, а не только знаниевую образованность; качественную новую конструкцию содержания обучения, отражающей специфическую ментальность опыта; специальные технологии, направленные не на передачу знаний, а на конструирование ситуации, востребующих личностно-интеллектуальное развитие, способствующее включение психологических механизмов саморазвития и самообразования студентов.

Список литературы:

1. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
2. Фельдштейн Д. И. Психологические проблемы образования и самообразования современного человека/ Д. И. Ф //Мир психологии. – 2003. - №4. – С. 267-276.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь// Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 386 с.
4. Гончарук Н. П. Формирование базовых интеллектуальных умений у студентов технических вузов. – Казань, изд-во Казан. ун-та, 2002. – 184 с.

5. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования/М. А. Холодная. – СПб.: Изд-во Питер, 2002 – 272 с.
6. Sternberg R. J. (1988 a). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. // Human Development. V. 31. P. 197-221.
7. Сагдеева Г. С. Развитие интеллектуальной компетентности будущих специалистов (на примере подготовки инженеров-электриков): Дис. ...канд. пед. наук. - 2013. –Казань, - 200 с.

*Borovinskaya Daria,
Surgut State Pedagogical University,
Associate professor, Candidate of Philosophical Science,
The social and humanitarian faculty*

Methodology of the study of creativity

Abstract: The article is devoted to identifying features of the study of creativity in the foreign literature. The main approaches to studying of creativity are classified.

Keywords: creativity, approaches to the study of creativity, the essential characteristics of creativity, cultural industries.

Today the theory of creativity is a system of ranked knowledge accumulated for a number of reasons: the original (the definition of “creativity” and the allocation of its essential characteristics); content (psychological, philosophical, economic, cultural, etc.) procedural (study of creativity as a process).

In turn, the large number of theoretical concepts of creativity in different areas, with one hand. And practical focus on solving problems - on the other, cause a multi-level knowledge about the subject of our study. In the first level becomes relevant study of creativity from a position of political and economic approaches to culture, and sociology of culture. The most complete study of cultural (creative) industries, proposed by political economy, presented in the works of European and North American researchers: Adorno [1] G. Becker [2], N. Garnham [3], P. Golding [4], P. McChesney [5] B. Miede [6], G. Murdock [7] R. Peterson [8] D. Hesmondhalgh [9] D. Howkins [10] M. Horkheimer [11] G. Schiller [12] and many others. Special attention should be working Australian researcher D. Throsby [13] and the New Zealander B. Ryan [14] devoted to the economic aspects of cultural activities and cultural context of the economy and economic behavior.

While the second level includes applied research in this area. Study of genetic and neurophysiological bases of creativity complement all the existing diversity of approaches and theories of creativity. By the dominant theories of brain function in the implementation of creative activities include classical theory of hemispheric asymmetry [15] and release [16].

Study of creative activity at the molecular level are devoted by K. Pfenninger [17]. The formation and development of the human nervous system is investigated through the mental processes such as perception, imagination, and subjective human responses - emotions. All the existing diversity of approaches and theories of creativity testifies to the active development of research in this area.

Approaches to the study of creativity in philosophy, it is advisable to designate depending on the development in such areas as existentialism, pragmatism, instrumentalism, operationalism, functionalism, which became widespread in the West. This is evidenced by the research methodology in the field of logic and epistemology W. James, J. Dewey, P. Bridgman, and many others. The creative process is related to the discovery and its practical correlator in the case where it is a scientific and theoretical invention acts aimed at problem solving.

Nature of creative thinking studied in the framework of such directions, as symbolism, connectionism (connectionism) and dynamism. Widespread abroad received symbols theory, the theory of artificial intelligence (the study of human intellectual abilities using artificial neural networks), as well as the theory of dynamical systems [18].

At the present stage of development of foreign philosophy much attention is paid to the principles of the relationship of critical thinking and creativity. In the study of critical thinking in terms of the theory of foreign specialists identify a number of main areas: meaning analysis (explain ideas clearly and systematically; use definitions and other tools to clarify meaning and make ideas more precise), logic (analyze and evaluate arguments; identify logical consequences and inconsistencies), scientific methods (use empirical data to test a theory; identify causes and effects; probability theory and statistics), decision and values (rational decision making; critical reflection of value frameworks and moral judgments), fallacies and biases (typical mistakes of reasoning and the psychological traits likely to cause such mistakes) [19].

Moreover Lau Joe notes that creativity is a matter of coming up with new ideas that are also useful. We use critical thinking to analyze a problem and identify the limitations of existing solutions.

Creativity is a system process, continuous practice on creation and realization (introduction) of new, valuable, often utilitarian ideas and artifacts.

From the scientific point of view creativity it is considered as the basic characteristic of the modern person. This term, is most often used for designation of creative abilities of the person, result of creative activity and creative process.

In process of science all new and new properties of creativity that makes a basis the content of our knowledge of the studied object are marked out.

Among the most popular and common essential features deserve special attention of researchers such as novelty, originality, value, which may be the result of a previously unknown combinations of familiar ideas. This applies, including algorithmic tasks involves the use of a known sequence of operations. Novelty and originality are also manifested through the unknown and unfamiliar combination of ideas that are more characteristic of heuristic problems. An important role in this and in another case, play the volume and quality of knowledge. In addition to the existing criteria should be added to the utility of creativity, the importance of the product to the needs of society as well as adaptability - as topical features contemporary creative product.

Value as an essential characteristic corresponds to a context and expands possibilities of consumers. Economic value is caused, first of all, by that a creative product, as well as any other product of activity of the person, has the price and cost which forms the market.

With such a high prevalence of the term creativity is a problem in the understanding of the term. Namely, there are many interpretations of the source of paradox in scientific terms. Moreover the notion of creativity in modern science is interpreted rather broadly. For example, in the foreign literature creativity is not limited to spiritual values, related solely to the sphere of art. Creative industries are treated in the broader context of the information society and politics are closely linked with concepts such as copyright, the media, the society of knowledge, intellectual property [20].

Development of cultural (creative) industries due to the economic context of culture. Specialists in this area are three diverse segments.

Firstly, the art in the traditional sense (music, theater, visual arts, etc.), including new forms of practice (video art, computer art). In this art, as a rule, include industry, the purpose of the functioning of which is profit.

Secondly, is the industry involved not only the production and distribution of cultural goods and services: wide broadcast (TV, radio), film, publishing, including print and electronic publications.

And finally, thirdly, to the cultural industries overseas researchers attribute the industry, mainly operating outside the cultural sphere, but producing cultural products: advertising, marketing, tourism, architectural services.

Cultural industries are complex institutions (mainly commercial companies as well as government and non-profit organizations) that are involved in the production of social meaning. D. Hesmondalgh claims that almost all the definitions of the cultural industries will include television (including cable and satellite), radio, cinema, newspapers, magazines and book publishing, recording industry, advertising and performing arts. All these activities, the primary purpose of which is to communicate with the audience, the creation of texts [21].

In this case, the connotations of the word "culture" in a modern and functional orientation, including all three segments in one way or another, have a number of characteristics of these activities, among which, the experts often are the following:

- foundations of creativity;
- the formation and distribution of symbolic meaning;
- a close relationship between the product of a culture and a form of intellectual property.

Depending on the direction of the study of creativity focus on a few basic criteria of existing concepts and approaches.

Firstly, the existence of different research subjects: conditions (the creative environment), stage of the process (the creative process), the properties of the product or service (the creative product), personality traits, a person's ability (the creative person). Creativity is often correlated with such categories as knowledge and intellectual ability, imagination, memory, logic, intuition, casual events, constructive assessment.

Secondly, there are various methods and techniques for measuring creativity. Depending on an object of research three groups of diagnostics of creativity are allocated: cognitive tests, techniques of an assessment of creative product and technique of a self-assessment.

From the perspective of a multiple-factor approach to creativity abroad widely used empirical methods such as tests for divergent thinking (J. Guilford, M. Wallach & N. Kogan), tests of creative thinking (P. Torrance), tests for association between words and objects (S. Mednick), correlation methods, methods to compare groups with different levels of creativity proposed by D. MacKinnon, H. Gough, methods for solving insight problems R. Sternberg, D. Davidson, and others. Existing techniques differ in form, the principles, the degree of generalization. For example, one study focused on the specific properties of creativity, others - to determine the level of correlation between creativity and IQ, etc.

Thirdly, there is a variety of definitions of the term “creativity” which, according to researches of foreign authors, are divided, in turn, into some main classes on the basis of a number of signs [22].

The first class of definition will be labeled “Gestalt” or “Perception” type definitions wherein the major emphasis is upon the recombination of ideas or the restructuring of a “Gestalt”. The creativity is the «process of destroying one gestalt in favor of a better one» [23]. So also the definitions of O. Keep that creativity is «the intersection of two ideas for the first time» [24].

The second class of definitions may be called “end product” or “innovation” oriented definitions. «Creativity is that process which results in a novel work that is accepted as tenable or useful or satisfying by a group at point in time» [25]. «Any process by which something new is produced – an idea or an object, including a new form or arrangement of old elements» [26].

A third class of definitions can be characterized as “Aesthetic” or “Expressive”. The major emphasis here is upon self-expression. The basic idea seems to be that one has a need to express himself in a manner which is unique to him. Any such expression is deemed to be creative. «The creative process can be defined as ability to think in uncharted waters without influence from conventions set up by past practices» [27]. B. Ghiselin defines it as «the process of change, of development, of evolution, in the organization of subjective life» [28].

A fourth class of definition characterized as “psychoanalytic” or “dynamic”. In this group creativity defined in terms of certain interactional strength ratios of the id, ego and superego. Leading proponents of this type of definition are H. Anderson [29], E. Kris [30], L. Kubie [31].

A fifth class of definitions can be grouped under the classification of “Solution Thinking”. Here the emphasis is upon the thinking process itself rather than upon the actual solution of the problem. C. Spearman defines creativity in terms of correlates. That is creativity is present or occurs whenever the mind can see relationship between two items in such a way as to generate a third item [32]. J. Guilford defines creativity in terms of a very large number of intellectual factors.

And the last class of definitions is labeled “Varia” simply because there is no easy way of characterizing them. Creativity is «addition to the existing stored knowledge of mankind» [33]. V. Lowenfeld defines creativity «as the result of our subjective relationship with man and environment» [34].

Thus, summing up the result, we will note that in foreign practice creativity is actively studied through development of cognitive systems.

From the point of view of the initial bases the general that unites approaches in definition of creativity, is that, as a rule, refer novelty, originality, adaptability, value to its essential properties and recently – utility. Degree of the marked-out characteristic properties can be different - beginning from a combination and realization of earlier known ideas to the vital innovations. And depending on approach of research of creativity the subject is called and research methods are defined. Moreover degree of creativity varies depending on conditions which are subject to changes in the cultural and social environment. Creative process is system and demands large volume of the knowledge, experience capable to be shown and realized in a certain area to which the solved task belongs.

The maintenance of creativity is formed and filled as a result of those values which dominate in society. And here much attention is paid to possibility of development of this quality of the modern person in the conditions of dynamically changing society as creativity is the necessary phenomenon of successful development.

The main accent in studying of creative thinking is abroad postponed for distribution of the tools and methods of acceleration of creative process aimed at the development of several aspects of thinking (for example, critical), including by means of artificial intelligence.

Whereas from the perspective of substantive and procedural areas of the classification of theories of creativity can be identified specifically applied nature of research of foreign authors in various spheres of life, where a leader begins to take economics. Thus most of the proposed concepts is focused on determining the applicability of the results of creative thinking.

Distinctive signs of creativity today, in comparison by the previous stages of development of the theory of creativity, are:

- a close relationship with the sphere of the economy where creativity can be a source of competitive advantage;
- a variety of forms of manifestation of creativity depending on spheres of activity of the person;
- creativity is an extensive subject and can't be reduced to a certain set of behavior models or actions of the person, it is rather a quality of its activity;
- development of creativity is caused by bigger degree of flexibility, but not an autonomy in comparison with different types of activity;
- today process of creation of new combinations, schemes and algorithms is characterized by the high level of uncertainty and risk, complexity of forecasting of results;
- strengthening the economic motivation of creativity provoked not so much a moral human behavior as rational, meaningful action of the individual in favor of the cost-effective provision.

References:

1. Adorno T. W. *The Cultural Industry: selected Essays on Mass Culture*. London: Routledge, 1991.
2. Becker H. C. *Art Worlds*. Berkeley, CA: University of California Press, 1982.
3. Garnham N. *Capitalism and Communication*. L.: Sage, 1990.

4. Golding, P., Murdock G. Culture, Communications and Political Economy // J. Curran, M. Gurevitch (eds). *Mass Media and Society*. 4th ed. L.: Arnold, 2005. P. 60-88.
5. McChesney R. *Telecommunications, Mass Media and Democracy*. N. Y.; Oxford: Oxford University Press, 1993.
6. Miede B. *The Capitalisation of Cultural Production*. N. Y.: International General, 1989.
7. Murdock G. Large Corporations and Control of the Communications Industries // M. Gurevitch, T. Bennett, J. Curran J. Wallacott (eds). *Culture, Society and Media*. L.: Methuen, 1982. P. 118-150.
8. Peterson R. *The Production of Culture: A Prolegomenon* // R. A. Peterson (ed). *The Production of Culture*. L.: Sage, 1976. P. 7-22.
9. Hesmondhalgh D. *Media Production*. Maidenhead and Milton Keynes: Open University Press; The open University, 2006.
10. Howkins J. *The Creative Economy: How people make money from ideas*. London: Allen Lane, Penguin, 2002, 288 p.
11. Horkheimer M., Adorno T. *The Culture Industry Enlightenment as Mass Deception* // J. Curran, M. Gurevitch, J. Wollacott (eds). *Mass Communication and Society*. L.: Edward Arnold, 1977/ 1944. P. 349-383;
12. Schiller D. *From Culture to Information and Back Again* // *critical Studies in Mass Communication*. 1994. Vol. 11. No. 1. P. 93-115.
13. Throsby D. *Economics and Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 228 p.
14. Ryan B. *Making Capital from Culture*. Berlin N. Y.: Walter de Gruyter, 1992.
15. Bogen J. E., Bogen G. M. *The other of the brain III: The corpus callosum and creativity*//*Bulletin of the Los Angeles Neurological Society*. 1969. 34. P. 191- 220; Carlson, I. *Lateralization of defense mechanisms related to creative functioning* //*Scandinavian Journal of Psychology*. 1990. 31. P. 241-247.
16. Eysenck H. J. *The biological basis of personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1967; Martindale, C. *Biological bases of creativity*// *Handbook of creativity*/ R. J. Sternberg. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P. 137-152.
17. Pfenninger K., Shubik V. *The origins of creativity*. New York: Oxford University Press. Inc., 2001, 268 p.
18. Eliasmith C. *Moving beyond Metaphors: Understanding the Mind for What It Is* / *The Journal of Philosophy*, volume c, number 10, October 2003, P. 493-520.
19. Lau Joe Y. F. *An Introduction to Critical Thinking and Creativity: Think More, Think Better*. Wiley. 2011, 262 p.
20. Garnham N. *Concepts of culture: public policy and the cultural industries* (Originally published as a pamphlet by the Greater London Council. Reprinted in *Cultural Studies*, 2000, 1 (1), 23-37.

21. Хезмондалш Д. Культурные индустрии/ пер. с англ. И. Кушнаревой; под науч. ред. А. Михалевой; Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2014. С. 27-28.
22. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity / Sternberg, R. J. The nature of creativity. Contemporary psychological perspectives. Cambridge University Press. Cambridge. New York. New Rochelle Melbourne Sydney, 1988. P. 99-121.
23. Wertheimer M. Productive thinking. New York: Harper.1945.
24. Keep O. Discussant in The Arden House conference on motivating the creative process. Harriman. NY. 1957.
25. Stein M. Creativity and culture. Journal of Psychology, 1953. 36. P. 311-322.
26. Harmon L. Social and technological determiners of creativity. 1956. In C. W. Taylor (ed), The 1955 University of Utah research conference on the identification of creative scientific talent (pp. 42-52). Salt Lake City: University of Utah Press.
27. Lee W. Discussant in The Arden House conference on motivating the creative process. Harriman. NY. 1957.
28. Ghiselin B. The creative process. New York: Mentor. 1955.
29. Anderson H. External and internal criteria of creativity. Paper presented at a symposium on creativity, Midwestern Psychological Association, Chicago. May, 1959.
30. Kris E. Psychoanalytic exploration in art, New York, International Universities press, 1952.
31. Kubie L. S. The neurotic distortion of the creative process, Lawrence, University of Kansas Press. 1958.
32. Spearman, C. Creative mind. New York: Appleton. 1931.
33. Rand H. Creativity – its social, economic and political significance. 1952. In F. Olsen (ed.), The nature of creative thinking (pp. 12-15). N. Y.: Industrial Research Institute.
34. Lowenfeld V. Creative and mental growth. New York: Macmillan. 1957.

*Yekaterina Kolesnik,
Sevastopol National Technical University,
Lecturer of Romance and Germanic Languages' Practice,
The Faculty of Humanities*

Competitiveness of a novice interpreter/translator as a part of his professional training

Abstract: The problem of interpreter/translator training is considered. Novice interpreter/translator competitiveness as professionally significant quality of his/her personality is studied. Improvement of interpreter/translator training program is proposed.

Keywords: interpreter/translator, competitiveness, training, self-education, self-development, self-improvement, competence and professionalism.

*Екатерина Колесник,
Преподаватель кафедры Практики романских и германских языков,
Гуманитарного факультета
Севастопольского национального технического университета*

Конкурентоспособность молодого переводчика как составляющая его профессиональной зрелости

Аннотация: Рассматривается проблема профессиональной подготовки переводчиков. Изучается вопрос конкурентоспособности начинающих переводчиков как профессионально значимое качество их личности. Предлагается совершенствование программы профессиональной подготовки будущих переводчиков с учетом необходимости формирования качеств конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: переводчик, конкурентоспособность, подготовка, самообразование, саморазвитие, самосовершенствование, компетенция, профессионализм.

Необходимость решения проблем профессиональной подготовки переводчиков с каждым годом становятся все более актуальной. В современных реалиях развития человечества международное общения диктует необходимость участия профессионалов в осуществлении взаимодействия и взаимопонимания в различных областях международного и межкультурного сотрудничества. Известно, что на сегодняшний день иностранный язык является обязательным компонентом профессиональной

подготовки современного специалиста любого профиля, однако, даже свободно владея одним или несколькими иностранными языками, без квалифицированного переводчика зачастую все равно не обойтись, поскольку он обладает набором профессиональных качеств свойственных исключительно специалистам данного профиля. Именно поэтому потребность в профессиональной подготовке переводчиков остается и растет с развитием межнациональных отношений и международного туризма.

Следует отметить, что современное состояние рынка труда России диктует необходимость повышения качества подготовки специалиста этой сферы деятельности. Одним из актуальных качеств современного успешного переводчика является его конкурентоспособность, именно поэтому последнее время модернизация профессиональной подготовки будущих переводчиков все больше связывается с актуализацией проблемы приобретения будущими переводчиками данного социально и профессионально значимого качества личности, которое в большей степени определяет успех их самостоятельного трудоустройства и карьерного роста.

Проблему конкурентоспособности рассматривали такие ученые как О. Н. Арефьев, Ю. С. Тюников, В. И. Шаповалов и др. Изучались дефиниции, социально-психологическая структура, методика оценки, некоторые подходы к подготовке конкурентоспособного специалиста. В теории менеджмента данный вопрос поднимали как отечественные ученые - В. А. Дятлов, Е. Б. Попова, В. В. Травин, Р. А. Фатхутдинов и др., так и зарубежные исследователи - И. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А. Мескон, Т. Санталайнен и др.

Очевидно, что конкурентоспособный специалист должен иметь такие профессиональные и личностные качества, которые дают ему определенные преимущества перед другими кандидатами при приеме на работу. [1]

Следует отметить, что зерно формирования конкурентоспособности лежит в активности самого молодого переводчика, в поиске своей профессиональной «ниши», в стремлении к профессиональной социализации, под которой подразумевается процесс вхождения в профессиональную среду переводчиков, усвоение профессионального опыта, а так же овладение стандартами и ценностями профессиональной среды. Современный рынок труда молодых специалистов России характеризуется наличием существенного разрыва между теоретической подготовкой в высших учебных заведениях и практическими аспектами конкретной трудовой деятельности, между возможно высоким уровнем подготовки молодых специалистов и требуемым от него со стороны работодателя развитием соответствующих трудовых умений и навыков. Отмечается несовпадение представлений выпускников с реальными требованиями работодателя в области перевода.

Согласно данным социологических исследований работодатели отмечают, что для успешного трудоустройства начинающих переводчиков необходимо наличие не только профессиональных, но и личностных компетенций. Согласно опросам работодателей, отмечены такие причины, мешающим молодым специалистам трудоустроиться: отсутствие профессионального опыта, высокие амбиции, несоответствие уровня профессиональной подготовки требованиям рынка труда, слабая мотивацию к труду, требования высокой оплаты на фоне безответственности и отсутствия опыта, иногда

отмечается отсутствие делового такта, доброжелательности в общении, умения подобрать адекватный внешний вид для различной обстановки. В большом дефиците находятся также такие немаловажные навыки целесообразной самоорганизации, как пунктуальность, способность правильно распоряжаться своим временем (тайм-менеджмент), умение решать проблемы, умение ставить цели и достигать их. [2]

Можно прийти к выводу, что на трудоустройство выпускников вузов по направлению «Перевод» оказывает влияние большое количество различных факторов и условий, среди которых можно особо выделить такие, как отсутствие практического опыта работы по специальности, нечеткое представление о выбранной профессиональной деятельности, недостаточная ориентированность существующей системы подготовки специалистов на реальные потребности работодателей и др. [3] Таким образом, только интеграция профессиональной, социальной и личностной компетенции может обеспечить современному выпускнику профессионального учебного заведения конкурентоспособность на рынке труда. Ведь по-настоящему конкурентоспособным будет такой переводчик, который не только хорошо владеет своей специальностью, но и обладает аналитическим мышлением, стрессоустойчив, умеет быстро осваивать новую информацию, грамотно выражать свои мысли, готов к конкуренции и, поэтому, к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию.

Переводчик, как и специалист любого другого профиля, формирует и совершенствует себя как профессионал сам, вырабатывая для этого индивидуальные стратегии и эталоны профессионального поведения и развития. Профессионализм – это не только высокий уровень знаний, умений и результатов труда специалиста в его профессиональной области, а определенная системная организация психики человека с определенной социальной направленностью, отношением к окружающему миру, к людям, к себе, к представлению о своем месте в профессиональной среде.

В новых экономических условиях конкурентоспособный переводчик – это, прежде всего, творческая личность. На сегодняшний день такому специалисту недостаточно обладать теоретическими знаниями и практическими умениями. Следует осознавать, что развитое мышление, способность принимать взвешенные решения, самостоятельно и активно действовать в любой ситуации, стремление к самообразованию и самосовершенствованию являются важными составляющими успешного профессионала готового к открытой конкуренции. Конкурентоспособный переводчик – это компетентный специалист, обладающий набором профессионально значимых качеств, новыми концептуальными знаниями и компетенциями, инновационным и креативным мышлением, способный быстро адаптироваться к любого рода ситуациям и изменениям, как в производственной, так и в социальной сферах, профессионально-мобильный, уравновешенный, способный к непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию.

Для подготовки такого специалиста необходимо внедрение и применение новых методик и технологий обучения, которые обеспечивают высокий уровень профессиональной теоретической и практической подготовки, способствующей формированию профессионально зрелой и готовой к конкуренции личности переводчика.

Таким образом, современная система высшего образования должна ориентироваться не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие личности каждого отдельно взятого студента, его познавательных и созидательных возможностей.

Очевидно, что в исследовании проблемы конкурентоспособности переводчика необходимо принимать во внимание значимость таких понятий как «компетентность» и «профессионализм».

Профессиональная компетентность, как интегративное качество личности, охватывает систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность рассматривается не только как составная часть образования, но и как средство развития личности, предполагающая наличие у переводчика таких качеств, которые позволяют ему наиболее эффективно осуществлять профессиональную деятельность в меняющихся социальных и профессиональных условиях. Профессиональная компетентность определяется уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим отношением к делу.

Анализ научной литературы показывает, что проблема формирования конкурентоспособного специалиста как психолого-педагогическая проблема достаточно сложна и является одной из наиболее противоречивых и нерешенных. Формирование конкурентоспособного переводчика затрагивает следующие стороны личности:

- 1) ценностно-ориентационные качества специалиста, определяющие ее направленность на трудовую деятельность как на общественную ценность;
- 2) формирование его профессиональных компетенций;
- 3) формирование профессионализма.

Мы считаем, что для становления конкурентоспособной личности будущего переводчика необходимо поэтапное ее формирование.

На младших курсах обучения в вузе студенту важно познакомиться со своей будущей профессиональной деятельностью, узнать особенности выбранной профессии, понять, какие предприятия могут стать его работодателями, какие у них требования к молодым специалистам. Выпускающей кафедре рекомендуется наладить сотрудничество с возможными работодателями их выпускников и организовать постоянное сотрудничество для содействия и улучшения качества профессиональной подготовки будущих переводчиков: ознакомительные встречи со студентами, ознакомительная практика, составление модели востребованного молодого переводчика.

На стадии получения профессионального образования предлагается организация социального партнерства между работодателем и образовательным учреждением, а в частности выпускающей кафедрой, что создаст возможность достижения относительного баланса интересов работодателей, выпускающей кафедры и будущих переводчиков на основе сотрудничества.

На старших курсах задача формирования у студентов навыков практической деятельности должна решаться такими формами внеаудиторной работы, как производственная практика, курсовое и дипломное проектирование, важность и польза которых, неоспоримы, однако рекомендуется проводить подобную работу форме активного участия со стороны реальных специалистов организации работодателя. Кроме того можно прибегать к новой формой временного трудоустройства молодых специалистов – стажировке.

Подобное активное вовлечение в работу кафедры, занимающейся подготовкой будущих переводчиков, реальных работодателей, несомненно, ведет к совершенствованию профессиональной подготовки молодых специалистов данной области. Они более четко осознают аспекты своей будущей профессиональной деятельности, осознают собственную готовность к трудовой жизни, готовы к конкурентной борьбе на профессиональном рынке труда.

Список литературы:

1. Беляев А. В., Брановский Ю. С., Беляева А. В. Самостоятельная работа студентов в условиях классического университета: организация, управление, перспективы компьютеризации: Учеб. Пос. Ставрополь: издательство СГУ, 2007. - 116 с.
2. Выбор методов обучения / Под. Ред. Ю.К.Бабанского, М., 2007.
3. Соколов В. А. Квалифицированные рабочие кадры для инновационной экономики // В.А.Соколов. Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2009. №11. С.3-8, С.6.
4. Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования: материалы международной научно-практической конференции 20–21 ноября 2011 года. – Пенза – Улан-Удэ – Семей: Научно-издательский центр «Социосфера», 2011. – 249 с.

Suroedova E. A.,

*Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science,*

Dautov D. F.,

*Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science,*

Vasilchenko M. V.,

*Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science*

Personality characteristics of students with different strategies of meaning-making

Abstract: This article is devoted to the research of strategies of meaning-making and personality characteristics of students - future teachers with different strategies of meaning-making. The considered problem is relevant in the field of education and vocational training.

Keywords: strategy of sense, personality, pedagogical technology, meaning-making, values.

Суроедова Е. А.,

*Донской государственной технической университет,
доцент, кандидат психологических наук,*

Даутов Д. Ф.,

*Донской государственной технической университет,
доцент, кандидат психологических наук,*

Васильченко М. В.,

*Донской государственной технической университет,
доцент, кандидат психологических наук*

Личностные особенности студентов с разными стратегиями смыслопередачи

Аннотация: Данная статья посвящена исследованию стратегий смыслопередачи и личностным особенностям студентов - будущих педагогов с разными стратегиями смыслопередачи. Рассматриваемая проблема является актуальной в сфере образования и профессиональной подготовки специалистов.

Ключевые слова: стратегии смыслопередачи, личность, педагогические технологии, смыслообразование, ценности.

В последнее десятилетие в нашей стране проходит ряд реформ, которые затрагивают практически все сферы жизни и деятельности людей. Такие трансформации общества требуют от человека готовности к внешним социальным изменениям, к личностному и профессиональному развитию, и, как результат, адаптации к новым условиям. Поэтому одной из задач современного образования является подготовка молодого поколения к жизни и труду в быстро меняющихся условиях социума и профессиональной среды.

Для реализации данной задачи необходимо разрабатывать новые технологии учебного процесса, направленные не только на передачу-усвоение знаний, умений и навыков, формирования необходимых профессиональных качеств у студентов, но и развитие активной личности, ценностно-смысловых и мотивационных структур будущего педагога. Это означает, что при подготовке студентов к будущей профессионально - педагогической деятельности, необходимо их изначально ориентировать на смыслообразование учащихся как основной компонент мыслительной деятельности, и при этом сами студенты должны пройти через систему по формированию смысла деятельности и смыслов творчества, обучаясь в вузе.

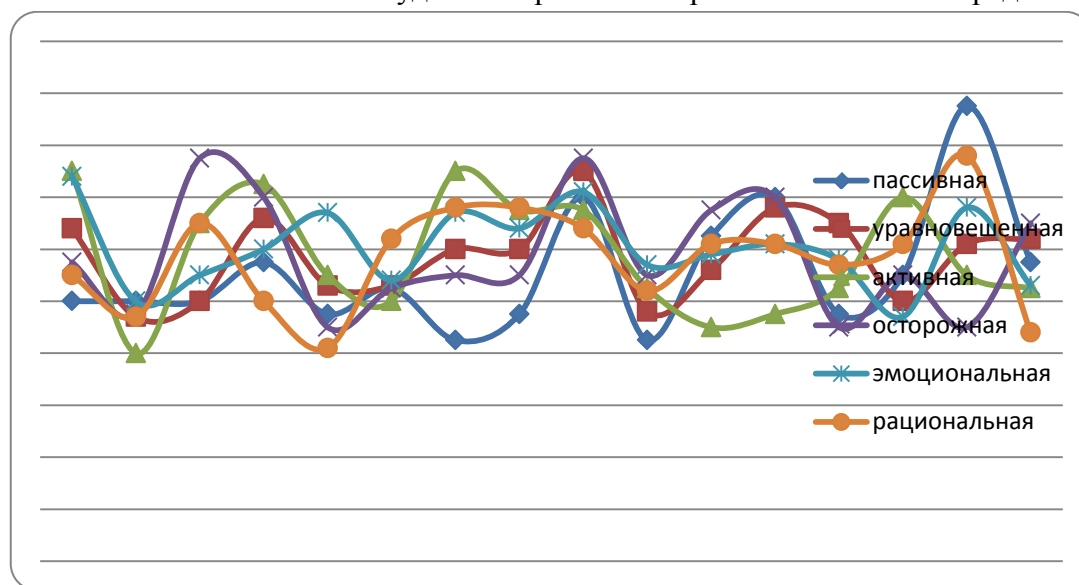
Одной из активно разрабатываемой технологией педагогической деятельности можно считать технологию процесса смыслопередачи. Смыслопередачу определяют как процесс, протекающий в ходе общения, когда один из участников может передать другому смыслы и значения вербально-логическими или невербально-эмоциональными средствами[1]. В процессе смыслопередачи участвует несколько партнеров, которые отличаются друг от друга своим индивидуальным набором черт и свойств личности, жизненным опытом и знаниями, мотивационными установками и ценностно-смысловыми структурами, и другими особенностями. Все это накладывает отпечаток на сам процесс смыслопередачи и смысловостижение, а также и на выбор субъектом деятельности стратегий смыслопередачи. Под стратегией смыслопередачи принято понимать способ решения задачи на смысл. Суроедовой Е. А. установлено шесть стратегий смыслопередачи, выделенных по признакам вербальной и невербальной активности: пассивная, уравновешенная, активная, осторожная, эмоциональная, рациональная [2].

В исследовании личностных особенностей студентов с разными стратегиями смыслопередачи приняли участие студенты – будущие педагоги, всего 61 человек. В ходе эксперимента испытуемые были распределены на шесть групп, соответствующих их стратегиям смыслопередачи. Далее, с целью выявления личностных особенностей

студентов с разными стратегиями смыслопередачи был проведен опрос по методике Р. Кетелла. В ходе анализа полученных данных и затем подсчета средних значений были получены результаты, которые представлены на диаграмме 1.

Диаграмма 1

Личностные особенности студентов с разными стратегиями смыслопередачи



На основе статистического (U-критерий Манна – Уитни и Крускала-Уоллиса) и качественного анализа данных, полученных по методике Р.Кеттелла, нами были составлены психологические портреты студентов с разными стратегиями смыслопередачи.

Студенты группы **«пассивные»** отличаются следующими чертами характера: скрытные, обособленные, замкнутые, необщительные, недоверчивые, скептические, холодные; они подозрительны, ревнивы, внутренне напряжены, догматичны, завистливы, фиксируют свое внимание на ошибках, их интересы обращены на самого себя, осторожны в своих поступках, эгоцентричны; в тоже время они полны страха, тревоги, неуверенности в себе, нерешительности, скрупулезны, суетливы, сдержанны, развито сильное чувство долга; у них высокое самомнение, самолюбие, самоконтроль, действует по осознанному плану, контролирует свои эмоции и поведение, доводят дело до конца, целенаправленны; им свойственна практичность, эмоциональная стабильность, честность, приземленность стремлений, избегают всего необычного, следуют общепринятым нормам, беспокойные, добросовестные; отличаются зрелостью, уравновешенностью, здравомыслием, добросовестностью, в некоторых ситуациях им не хватает воображения, присутствует робость, неуверенность, медлительность, сдержанность в выражении своих чувств.

Студентам группы **«уравновешанные»** свойственны следующие черты: скрытные, обособленные, замкнутые, необщительные, недоверчивые, скептические, холодные; отличаются подозрительностью, ревнивостью, завистливостью, догматичностью, раздражительностью, эгоцентричностью и т.п.; они эмоционально

неустойчивы, легко расстраиваются, переменчивы в отношениях, неустойчивы в интересах, уклоняются от ответственности, отличаются повышенной утомляемостью; в тоже время склонность к доминированию, властности, конфликтности, агрессивности и т.п.; имеют разнообразные интеллектуальные интересы, стремятся быть хорошо информированными по поводу научных и политических проблем, радикальны, легко воспринимают новые идеи, отличаются критичностью мышления; отличаются несамостоятельностью, нуждаются в групповой поддержке, следуют за общественным мнением, ориентируются на социальное одобрение, безынициативны; внешне энергичны, беспокойны, напряженные, раздражительны, у них слабое чувство порядка, активны, несмотря на быструю утомляемость.

Большинство студентов группы **«активные»** характеризуются следующими чертами: отличаются сердечностью, добротой, беспечностью, общительностью, открытостью, непринужденностью; они добродушны, внимательны к людям, доверчивые, веселые, небрежные; в характере присутствует склонность к доминированию и властности, самоуверенность, напористость, упрямство, конфликтность; активные, смелые, склонные к риску, общительные, импульсивные, расторможенные, беззаботные, эмоциональные, артистические интересы; самодостаточные, самостоятельные, независимые, ответственные, находчивые, не нуждаются в поддержке других людей; им характерна несобранность, эмоциональная дезорганизованность мышления, не могут решать абстрактные задачи.

У большинства студентов группы **«осторожные»** выявлены такие качества как: выдержанность, спокойствие, реалистично смотрят на вещи, работоспособность, эмоциональная зрелость, имеют постоянные интересы, избегают трудностей; имеют устоявшиеся взгляды, терпимы к традиционным трудностям, подозрительны к новым людям, с сомнением относятся к новым идеям, склонны к морализации и нравоучениям; они склонны к доминированию и властности, напористы, упрямы, конфликтны, своенравны; подозрительны, ревнивы, завистливы, отличаются большим самомнением, догматичны, раздражительны; их отличает небрежность, неточность, невнимательность, недисциплинированность, внутренняя конфликтность представлений о себе; полны страхов, тревоги, предчувствий, неуверенны в себе, подавлены, ранимы, скрупулезны, суетливы.

Большинство студентов группы **«эмоциональные»** обладают следующими чертами: сердечные, добродушные, беспечные, естественные, готовые к содружеству, внимательные к людям, мягкосердечные, доверчивые, небрежные, легко приспособляются, веселые, предпочитают работать с людьми, легко включается в группы, не боятся критики, хорошо запоминает лица, события, имена, фамилии; бодрые, активные, подвижные, импульсивные, разговорчивые, присутствует склонность к поверхностной общительности; смелые, решительные, присутствует тяга к острым ощущениям, склонность к активному общению, предпочитают вступать в контакт с лицами противоположного пола; в тоже время они чувствительные, мягкие, мечтательные, любят путешествовать, обладают богатым воображением, склонны к фантазерству, эксцентричны, они ревнивы, подозрительны, раздражительны, эгоцентричны, отличаются высоким самомнением.

Для студентов группы «рациональные» был составлен следующий психологический портрет: замкнутые, необщительные, недоверчивые, скептические, холодные, озабоченные, спокойные, молчаливые с самоанализом, задумчивые, благоразумные, рассудительные, осторожные, необщительные; конформные, мягкие, уступчивые, застенчивые, тактичные, демократичные, скромные; внешне расслабленные, сдержанные, невозмутимые, вялые, присутствует излишняя удовлетворенность; характеризуются эмоциональной устойчивостью и зрелостью, уверенностью в себе, постоянством в своих планах и привязанностях, на вещи смотрят реалистично, хорошо осознают требования действительности, способны следовать нормам и правилам поведения; отличаются высоким самолюбием, самоконтролем, действуют по осознанному плану, контролируют свои эмоции и поведение, доводят дело до конца, волевые, целеустремленные.

Таким образом, полученные данные показали, что студенты с разными стратегиями смыслопередачи отличаются по личностным характеристикам. Студенты со стратегиями «активная» и «эмоциональная» отличаются активностью и открытостью в общении, доброжелательностью, аффилиативностью, чувствительностью по отношению к партнеру. Необходимо отметить, что именно у испытуемых этой группы отмечен высокий уровень невербальной активности, при высоком или среднем уровне вербальной активности. Студенты со средним уровнем невербальной активности (стратегии смыслопередачи «рациональная», «осторожная», «уравновешанная») отличаются рассудительностью, осторожностью, необщительностью, эмоциональной устойчивостью, и высоким самоконтролем.

Список литературы:

1. Белоусова А. К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности [Текст] /А. К. Белоусова, Ростов н/Д: Изд-во РГПУ. 2002. 360 с.
2. Белоусова А. К., Суроедова Е. А. Стратегии смыслопередачи студентов в процессе общения [Текст] / А. К. Белоусова, Е. А. Суроедова //Известия ЮФУ. Педагогические науки. Ростов – на – Дону: Изд-во ПИ ЮФУ, 2010. №10.
3. Тихомиров О. К. Структура мыслительной деятельности человека [Текст] /О. К. Тихомиров. М.: Педагогика, 1969.

Dautov D. F.,

*Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science,*

Suroedova E. A.,

*Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science,*

Vasilchenko M. V.,

*Don State technical University,
assistant prof., Candidate of Ps. Science*

Change in interpersonal relationships in the process of formation of a group subject of professional activity

Abstract. The article is devoted to research of interpersonal relationships in the group subject of professional activity. The theoretical analysis of theories and research on this subject, description and analysis of the empirical material. Highlighted the role of interpersonal relationships in the development of group of the subject of professional activity. Describes the main results of the research of changes of interpersonal relationships in the group entity.

Key words. Group subject of professional activity, instrumental and social interpersonal relationships, group development, value orientation, team.

Даутов Д. Ф.,

*Донской государственной технической университет,
доцент, кандидат психологических наук,*

Суроедова Е. А.,

*Донской государственной технической университет,
доцент, кандидат психологических наук,*

Васильченко М. В.,

*Донской государственной технической университет,
доцент, кандидат психологических наук*

Изменение межличностных отношений в процессе формирования группового субъекта профессиональной деятельности

Аннотация. Статья посвящена исследованиям межличностных отношений в групповом субъекте профессиональной деятельности. Проведён теоретический анализ

теорий и исследований по данной тематике, сделаны описание и анализ эмпирического материала. Выделена роль межличностных отношений в развитии группового субъекта профессиональной деятельности. Описаны основные результаты исследования изменения межличностных отношений в групповом субъекте.

Ключевые слова. Групповой субъект профессиональной деятельности, инструментальные и социальные межличностные отношения, развитие группы, ценностные ориентации, коллектив.

Переход к проблематике совместной профессиональной деятельности в современных исследованиях означает, что на сегодняшний день групповые формы профессиональной деятельности и сама группа как её субъект становятся предметом различных социальных преобразований.

При этом далеко не всякая группа является субъектом профессиональной деятельности. Как показывают в своих работах А. И. Донцов только при условии определенных характеристик группу можно действительно считать таковой. Для этого, во-первых, необходимо наличие общих целей деятельности; во-вторых, процесс достижения этих целей должен опираться на совместные действия; в-третьих, полученный результат обязательно становится основой для оценки действий всей группы [1].

Из перечисленных особенностей видно, что такой субъект – не просто сумма отдельных индивидов, а совокупность свойств, которые просто отсутствуют у индивидуального субъекта профессиональной деятельности.

Групповой субъект профессиональной деятельности может быть определен как системное и динамическое качество малой группы, которое оно проявляет, то есть взаимодействует как единое целое с социальным и профессиональным кружением.

По мнению К. М. Гайдар и А. И. Донцова для возникновения феномена группового субъекта важно не только наличие каких-либо признаков субъекта, а наличие потенциальной психологической готовности группы к каким-либо формам совместной активности. Именно поэтому групповой субъект не может быть отождествлен ни с коллективом, ни с командой. Эти понятия подразумевают высокий уровень группового развития, в то время как групповой субъект может иметь разные уровни развития, в том числе достаточно низкие вплоть до потенциальной субъектности, но при этом, в отличие от малой группы, обязательно включает в себя профессионально-деятельностный компонент [1, 2].

В зарубежной и отечественной научной литературе сравнительно давно утвердилась идея о двух взаимосвязанных, компонентах групповой активности: инструментальной и социальной. Инструментальный компонент представлен в организационно-деятельностной сфере групповой активности и связан с осуществлением целевой функции группы в рамках определенной организации и стоящих перед ней профессиональных задач. Социальный компонент представлен в сфере межличностных отношений и направлен на поддержание психологической целостности и стабильности группы или, наоборот, на ее внутреннюю неустойчивость и дестабилизацию отношений. В коллективном субъекте социальный компонент

практически полностью подчинён инструментальному, в малой группе занятой общей деятельностью, социальный компонент явно преобладает. В групповом субъекте профессиональной деятельности возникает двойственная ситуация, в которой оба компонента приспособиваясь, двигаясь навстречу друг другу и либо в итоге порождают рабочий коллектив, либо приводят к распаду групповой субъектности, переводя её за подпороговый уровень [3, 4].

Эта двойственность, особенно отчётливо проявляющаяся в групповом субъекте профессиональной деятельности, оказывает влияние на все его основные характеристики. Так сплочённость, являющаяся одним из самых активно изучающихся характеристик группы, подразделяется на профессионально-деятельностную (ПДС) и социально-психологическую (СПС), которые относятся к двум основным компонентам жизнедеятельности группы деятельностному или инструментальному и социальному [4].

При этом ПДС сильнее влияет на экономическую т.е. связанную с профессиональным трудом эффективность, а СПС – на социально-психологическую.

В первом случае можно говорить о социально-психологической структуре группового субъекта, поскольку она базируется на социальных элементах (людях и их объединениях), во втором – о организационной структуре (сформированной на основе профессиональной деятельности).

Мотивация тоже может рассматриваться в двух сферах жизнедеятельности группового субъекта: в совместной деятельности и общении. В первом случае мотивация определяет результативность выполнения совместной работы, а во втором – развитие и поддержание межличностных отношений в конструктивном (например, обеспечение сплоченности и разрешение конфликтов) или деструктивном (выяснение отношений и провоцирование конфликтов) направлении.

Межличностные отношения протекающие в групповом субъекте, так же могут быть разделены на две большие группы:

Во-первых, это группа эмоционально-межличностных отношений характеризующиеся определённым уровнем взаимной приемлемости членов группы.

Во-вторых, группа внутренних взаимодействий, нацеленных на решение стоящих перед группой профессиональных задач.

Таким образом, сплочённость, структура, мотивация и межличностные отношения происходящие в групповом субъекте профессиональной деятельности во многом определяются взаимодействием инструментального и социального компонента. При этом, такое взаимодействие носит неравноправный характер. В большинстве случаев в групповом субъекте происходит значительное смещение влияния того или иного компонента. Так, во многих группах межличностные отношения смещены либо на выполняемую деятельность, либо на эмоциональное общение [2].

Подобное смещение, подвижность характеристик группового субъекта профессиональной деятельности, как следует из работ А. И. Донцова, Т. В. Заборина, А. Г. Ковалёва, Л. И. Уманского, А. С. Чернышёва обусловлено в первую очередь процессом развития самого группового субъекта.

Опираясь на параметрическую концепцию развития группы Л. И. Уманского – А. С. Чернышева, которая рассматривает развитие группы как определенное количественное и качественное соотношение ее психологических подструктур и свойств, развитие группового субъекта можно представить как количественное и качественное соотношение составляющих его социальной структуры, а также характеристик его профессиональной активности [5]. На начальных этапах развития группового субъекта связи, возникающие в профессиональной деятельности, оказывают незначительное влияния на межличностные отношения членов группы, тогда как личностные отношения (симпатия и антипатия, большая или меньшая податливость влиянию и т.д.) легко деформируют связи, образуемые в деятельности. Для развитой, по мнению А. В. Петровского, характерна противоположная ситуация: деловые отношения, оказывая определяющее влияние на личностные связи [6].

Таким образом межличностные отношения группового субъекта, опосредованные целями и задачами, стоящими перед организацией, взаимосвязаны с деловыми отношениями и во многом обуславливают друг друга.

При исследовании межличностных отношений, как правило отдаётся предпочтение оценки межличностная взаимоприемлемости, несомненно, связанной с межличностными отношениями, но составляя лишь её внешне наблюдаемую форму. По мнению В. В. Михеева и В. В. Шпалинского сама по себе, она еще не раскрывает основ групповых процессов, которые порождают этот групповой субъект. «Взаимно-выборные» связи, основанные на межличностных симпатиях и антипатиях, существует в большинстве групп. Но в профессиональных группах изначальная основа объединения - социально санкционированная совместная деятельность, поэтому непосредственные эмоциональные связи, по сути своей, здесь не являются определяющими.

Традиционный подход к анализу межличностных отношений, отмечает В. В. Михеев, предполагает исследование ее как проявляющейся в реальной деятельности общности целей, интересов и норм поведения членов коллектива [7].

К числу наиболее последовательных относится подход к исследованию группового субъекта, предложенный В. В. Шпалинским. В основу экспериментального исследования им была положена идея о ценностно-ориентационном единстве группы как важнейшем показателе, являющимся интегральной характеристикой системы внутригрупповых связей. Индексом ценностно-ориентационного единства может служить частота или степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций членов группы по отношению к объектам (лицам, явлениям, событиям), наиболее значимым для группы в целом [8].

Именно поэтому, для того чтобы охарактеризовать группу по каким-либо существенным параметрам, необходимо выявить наличие или отсутствие общности ценностных ориентации и установок членов группы. Зафиксировав групповые нормы и ценностные ориентации, можно получить определенное представление о важнейшей групповой характеристике, ибо общественная направленность групп во многом определяет индивидуальное поведение их членов, оказывается на сплоченности и производительности, работоспособности этих групп. Благодаря этому межличностные

отношения могут быть оценены более объективно. Высокая степень совпадения мнений, оценок, позиций индивидов по существенно значимым для группы вопросам, в данном случае создается не в результате коммуникативной практики группы, а является следствием активной совместной групповой деятельности, имеющей общественно полезный характер. Именно такая деятельность и служит основой общения между членами группы и становится источником интенсификации связей между ними. Поэтому, изучение совпадений ценностей и интересов членов группового субъекта, способны значительно точнее определить по крайней мере количественную характеристику межличностных отношений.

В нашем исследовании, на примере развития межличностных отношений в отдельной группе, показан процесс формирования группового субъекта совместной деятельности. В качестве объекта исследований была выбрана группа программистов, в количестве 11 человек, сформированная на два месяца для работы в нескольких общих проектах.

Для исследования межличностных отношений вначале путём опроса были установлены основные интересы испытуемых связанные с социальным компонентом группового субъекта. Далее был составлен список общих интересов и ценностей, который было предложено проранжировать. Первые места в нем должны были занять наиболее важные и существенные, по мнению испытуемых интересы и ценности, последние — самые несущественные. На этой основе составили модальный (т.е. наиболее характерный для группы в целом) ряд, включающий пятнадцать таких ценностей. Среди прочих выявлены интересы в группы: общение, дружба, взаимопонимание, открытость, правдивость, полезность и т.д. Затем, процедура была повторена со списком интересов связанных с инструментальным компонентом. Были выявлены следующие общие интересы: зарплата, интересные задачи, свободное время, хороший коллектив, грамотный руководитель, профессиональный рост и т.д.

После этого, в конце каждой рабочей недели, на протяжении двух месяцев каждого испытуемого просили проранжировать интересы из получившихся двух списков по степени важности для себя, а затем всю группу просили совместно составить общие ранговые ряды для обоих списков. Степень связи высчитывали при помощи коэффициента корреляции Спирмена. Чем ближе были полученные коэффициенты, тем большее сходство по интересам и ценностям они фиксировали.

Сопоставляя эталонный ранжированные ряды, составленные всей группой как единой общностью, с индивидуальными ранжированными рядами ее отдельных членов на протяжении двух месяцев, можно было наблюдать особенности изменений. В тех случаях, когда «личностное» и «групповое» совпадало, коэффициенты ранговой корреляции оказывались близкими к единице. Низкие коэффициенты могли свидетельствовать о том, что данные индивиды или еще не адаптировались в группе, или о том, что группа еще не стала для них референтной. В таких случаях возможно составить прогноз относительно характера конфликтов, которые могут быть вызваны столкновением индивидуальных норм и ценностей некоторых членов группы с коллективными ценностями и нормами. В целом коэффициент ранговой корреляции значительно вырос от 0,2 вначале исследования до 0,82 в конце.

Полученные данные свидетельствуют о сближении индивидуальных ценностей с групповыми на протяжении всего времени межличностного взаимодействия в групповом субъекте. При этом, инструментальный, профессиональный компонент взаимодействия уже с первой недели значительно обгонял, социальный, чисто коммуникативный компонент межличностных отношений, такой разрыв сохранялся на протяжении всего времени исследования.

Такое положение вещей, скорее всего является следствием активной профессиональной групповой деятельности, именно она и служит основой общения между членами группы, становясь источником интенсификации связей между ними. Социальный компонент с самого начала значительно подавлялся инструментальным, что в итоге привело к его стагнации уже ко второму месяцу групповой деятельности, когда и так сравнительно не высокий рост личностных отношений полностью остановился, а затем обнаружил тенденцию к снижению.

Однако, и профессиональные отношения в групповом субъекте, к концу второго месяца исследования, показали незначительное снижение, что может быть объяснено уменьшением интенсивности взаимодействия на фоне общего утомления выполняемой работой. Наряду с таким снижением профессионального взаимодействия, обнаружилось увеличение интенсивности чисто личностных взаимоотношений в последнюю неделю общей работы. Это может быть связано с желанием отвлечься, от профессиональной деятельности, дать себе некоторую эмоциональную разрядку.

Таким образом, межличностные отношения в групповом субъекте профессиональной деятельности с момента его возникновения и до момента прекращения его существования, претерпели значительные изменения, обнаруживая тенденцию к постоянному росту, они тем не менее, могли и снижаться, определённым образом уступая друг с другу место в общем поле взаимодействия.

Список литературы:

1. Донцов А. И. О понятии «группа» в социальной психологии// Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. –1997–№ 4– С. 17–25.
2. Гайдар К. М. Социально-психологический анализ функционирования группового субъекта // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2009. – № 5. – С. 220-224.
3. Журавлёв А. Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009.– №5. – С. 72-80.
4. Сидоренков А. В. Психологический механизм динамики малой группы: интеграция и дезинтеграция // Вопросы психологии– 2004. – № 5. – С. 63–71.
5. Уманский Л. И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. – М.: Наука, 1977. – С. 54–71.
6. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1978.
7. Михеев В. Современная команда менеджмента проекта // Директор информационных систем. – №5.– 2004. – С. 28-33.
8. Шпалинский В. В. Управление персоналом современной организации. - М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2006.

Usacheva E. V.,

Omsk State Medical Academy,

PhD, Associate Professor, Internal Diseases Propedeutics Chair,

Bunova S. S.,

Omsk State Medical Academy,

MD, Professor, Internal Diseases Propedeutics Chair,

Aghullina E. G.,

Omsk State Medical Academy,

postgraduate, Internal Diseases Propedeutics Chair,

Getman N. A.,

Omsk State Medical Academy,

PhD, Associate Professor, Pedagogy and Psychology Chair

The evaluation of the professional competencies formation level of medical students

Abstract: The results of the implementation of the score-rating system in the competence-based approach to medical school are represented here. The approaches to the evaluation of the results of the professional competencies mastering of students in the discipline "Internal Diseases Propedeutics" are described. In addition in this article a method of estimating of entering an interim certification of students is presented.

Keywords: professional competence, estimation the results of the professional competence mastering.

The development of the education system is the central problem of the modern society. It is the education that determines the shape of the future, what will be the humanity of the third millennium, its economic, intellectual, personal, cultural, and moral potential. [1] The most effective mean of the reforming the Russian education is recognized as competence-based approach, in which the learning process is understood as a range of activities aimed at formation of a set of common cultural and professional competence of students. [2]

The introduction of the Federal State Educational Standards (FSES) into the Russian system of the higher professional education is an incentive of the various changes, including the evaluation of the professional competence formation. FSES of the higher professional education is a set of mandatory requirements in the implementation of major educational programs on the appropriate areas of specialists training in educational institutions of higher education, state-accredited (higher education institutions, universities) on the territory of the Russian Federation. [3]

The problem of the education quality evaluation has always been in the focus of Russian pedagogy. In the last decade, the development of approaches to assessing the quality of education implements through a system of nationwide, regional and international monitoring of the education quality, as well as through scientific and practical developments, both in the federal and regional levels is detected. [4] However, the quality evaluation of the educational system in Russia only began to develop, a unified conceptual and methodological understanding of the education quality and approaches to its measurement has not formed yet. Untested and non-standardized tools are often used. Activities of the various organizations concerned with the quality of education are not coordinated. There is no necessary scientific and methodological support for the objective and reliable data collection. There is a lack of qualified personnel in the field. These problems require concerted efforts for the development and introduction of modern technologies for assessment of various indicators of the education quality, the identification of the factors that affect the achievement of specific quality indicators [4]. Search for new (global) quality criteria for education, optimization of its form and structure, the introduction of the international standards for accreditation of educational institutions - these are just a few current challenges in this area [4, 5].

In this difficult situation, it is very useful to take into account as much as possible the experience of the higher education improvement in other countries, as well as Russia, participating in the Bologna process [3, 4]. Focusing on the development of skills, ways of activity and, moreover, generalized ways of activity has been leading in the works of native teachers, as M. N. Skatkin, I. J. Lerner, V. V. Krajewski, G. P. Schedrovitsky, V. V. Davydov and their followers. [2] In this vein separate educational technology and educational materials have been developed. However, this orientation was not decisive and almost was not used in the construction of model curricula, standards, evaluation procedures. So today for the implementation of the competence-based approach we need to base on international experience, with appropriate adaptations to the traditions and needs of Russia.

It should be noted that the term "competence" in the domestic professional pedagogy hasn't installed yet and in most cases it is used intuitively to express a sufficient level of skill and professionalism of a specialist. The term "competence" has a number of significant advantages. Firstly, this concept expresses the value of a link in traditional triad of "knowledge, crafts, skills". Secondly, it is ought to be used to describe the level of preparedness of the expert - the graduates. Target setting for the preparation of highly qualified specialists, fluent in the profession is just a wish, competence is the same mundane and realistic goal. Competence is a willingness to professional activities, the state of the task implementation. Therefore, a person is either competent or not in relation to the required level of performance. Third, a qualified person is characterized by the ability to choose the most optimal solutions and find the arguments to refute the false solutions, to question spectacular, but not effective solutions [4].

Competence-based approach is relevant, as the society is more interested in the development of institutions that ensure a high level of training (and the personality entirely) to perform its function: the ability to self-active actions, analyze situations and make decisions in a constantly changing environment. Today the graduate who has independence and creative thinking, social and professional mobility is competitive in the labor market [6].

One of the way to solve the problem of highly qualified specialists training is the introduction of the FSES of the higher professional education (HPE) of a thirdgeneration [3]. The main feature of the third generation of the FSES HPE is the focus not on the content but on the outcome of education, expressed in terms of competence of experts [7].

The need for an objective assessment of human activities, including in the field of education, has always been and remains one of the most important in any sphere of human activity. The more versatile, multi-faceted this activity, the more difficult to evaluate its results. [8] The implementation of a system of measures aimed at bringing the standards of training a doctor in the Russian Federation in accordance with the world standards, entails not only a revision of curricula and programs, but also requires a rethinking of the criteria by which we evaluated the quality of the training of students [9], and therefore, the results of the development of the basic HPEprogram.

To date, there is a contradiction between the existing requirements and views on the evaluation of the professional competence formation and the imperfection of the existing criterion framework for the evaluation of the formation level of professional competence among students in the HPE system. The current evaluation system was formed under the “knowledge” paradigm of education and, therefore, reflects the result of the learning rather than the process of assimilation that does not conform to modern standards of competence approach [10,11]. The problem of estimating the level of the professional competence formation in the study of various disciplines among students in preparation of the specialists in the specialty “060101 – Medicine” remains insufficiently developed. We have the question arises: what should be the criterion for the evaluating of the professional competence formation level in the study of the discipline “Internal Diseases Propedeutics” using competency-based approach?

In order to solve the existing problems and the elimination of contradictions, we conducted a study aimed at updating the Criteria Base of the evaluation of professional competencies formation level of students in the study of the discipline “Internal Diseases Propedeutics” in the specialty “060101-Medicine”taking into consideration the requirements of the FSES HPE.

We consider the competence as an integral characteristic of the person, which is formed in the educational process through a specific set of competencies [12], which expresses the fact that the student will know, understand and be able to do after completion of the implementation of the discipline, educational module or the entire educational program.

On the subject “Internal Diseases Propedeutics” the score-rating system, which allows to determine the actual, current, mid-term, exam and outcome ratings was developed and implemented. There are some test materials for assessing competence mastering by the students of the medical faculty in the process of studying the discipline “Internal Diseases Propedeutics”: questioning, tests, clinical problems, control papers, interim certification for the ownership of physical methods of research, educational case history. A table of success was develop for each student, it recorded his score for the entire period of the discipline “Internal Diseases Propedeutics” mastering.

In addition to the developed score-rating system, with this in mind, we have developed a rating system that allows to determine the level of the formation of professional competence

components(knowledge, skills and proficiency) in the intermediate certification in the discipline "Internal Diseases Propedeutics" from students studying specialty"060101-Medicine". To do this, we have developed a package of control and examination assessment tools, which consists of the examination package passport,the assignments for the exam, the examiner package.

For each section of the exam the student can get a certain number of points. To make recruited scores as objective as possible, each section of the grading scale is divided into paragraphs, containing the evaluation criteria and a certain scoring expression. Each criterion reflects the specific didactic unit should be demonstrated to the student. Scorecard contains a sample of scores for each item response (demonstration) with the maximum possible number of points for each item and section. The points earned by the student for each section are added together, the total score is transformed into a mark using a scale transformation points. According to the results of the control the mark "excellent", "good", "satisfactory", "unsatisfactory" is exhibited.

Let's consider one of the examples of the estimating of the professional competencies formation level using didactic units within the practical task "Methods of physical examination of the patient".

PC-17: To know the methods of diagnostics, the diagnostic capabilities of the methods of the patient direct study, modern methods of clinical, laboratory, instrumental study (including endoscopic, radiological methods ultrasound diagnostics)

The level of the professional competences formation:

0 – invalid:The student does not call the evaluation criteria of the study area. The student can not specify the sequence of the methods.

1 – minimal:The student calls at least 50% of the criteria for assessing the study area. The student does not comply with the sequence of presentation.

2 – basic:The student calls 50-90 % of the criteria for assessing the study area.The student makes the minor errors in the sequence of presentation.

3 – increased:The student calls 100 % of the criteria for assessing the study area. The student follows the sequence of presentation.

To translate the numerical expression of the professional competencies formation level into the quality expression the ratio table of the score and competencies formation level is used. For example, increased level corresponds rating score 81 – 100%, while invalid level – 0-40%.

The effectiveness of the proposed criteria-based assessment depends on the quality of test materials, the level of the innovative tools mastery by the teacher, thoroughness of the testing results analyses. Developed criteria helps to assess the quality of the educational achievement in the process of the competence - based learning.

Interim certification in the discipline is to identify the objective of learning outcomes, which allows to determine the extent degree of the actual and planned in the program learning outcomes. The final control is aimed at checking learning outcomes, identifying the level of the assimilation of the knowledge systems by the students, skills and possessions obtained from the study of a discipline.

Interim certification is an integrating component so that it gives an indication of the overall achievements of the students during the entire period of the discipline studying. There is a more in-depth synthesis and systematization of the acquired material in preparation for it that allows to raise the knowledge to a new level. Defining professional competence as a basis for a successful student career in the course of the work we have been improved criterial framework for evaluation of the professional competence formation in the process of studying the discipline “Internal Diseases Propedeutics”.

The study does not claim to full and comprehensive coverage of the problem due to its complexity and diversity. Results and conclusions open up new opportunities for further study of assessment methods of the professional competence formation of learners of medical schools in the context of the implementation of competence-based approach. However, it raises a number of emerging issues that require further theoretical studies, including those related to the improvement of the technology of the professional competence formation and the creation of a new system of test materials for assessing the students' competence formation.

References:

1. Шадриков В. Д. Управление качеством образования. Санкт-Петербург, 2011. – С. 525.
2. Богословский В. А. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на основе федеральных государственных образовательных стандартов: учебно-методическое пособие. Москва, 2010. – [Электронный ресурс].
3. Сазонов Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования. Москва, 2006. – С. 125.
4. Козырев В. А. Компетентностный подход в педагогическом образовании. Санкт-Петербург, 2006. – Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», Выпуск 2006. – [Электронный ресурс].
5. Семина М. В. Направленность современного образования с позиций компетентностного подхода. Современные исследования социальных проблем. – 2011. – Том 7. – № 3. – [Электронный ресурс].
6. Котельникова И. М. Формирование профессиональных компетенций как проблема повышения качества образования / Педагогические науки. – 2009. – №5. – С. 55.
7. Гукемухов Е. Ю. Роль компетентностного подхода в повышении качества образования. – [Электронный ресурс].
8. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» / Перспективы: вопросы образования. - 1998. – № 1. – С. 36.
9. ГОСТ Р ИСО 9001:2008 Системы менеджмента качества. Требования./ Национальный стандарт Российской Федерации. Москва, 2009. – С. 12.

10. Стратегия инновационного развития России до 2020 года / Министерство образования и науки Российской Федерации: официальный сайт [Электронный ресурс].
11. Тенищева В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции. Москва, 2008. – С. 404.
12. Асмоллов А. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65.

Anna Kukushkina,

Novgorod State University, PhD., Senior Lecturer,

Sergei Elkin,

Novgorod State University, PhD., Associate Professor

Intergenerational practice as a means of developing students' respect for elderly people

Abstract: In this article the problem of intergenerational social distance is considered. The author analyses the role of intergenerational practice in development of harmonious intergenerational relationships. The article represents the organizational and pedagogical conditions and educational technology of moral-building interaction aimed at raising respect of adolescents for elderly people in the process of intergenerational practice. The complex of these conditions is theoretically justified and proved by the author's experimental work.

Key words: developing respect for elderly people, moral education, intergenerational relationships, ageism, morale building activities, intergenerational practice, elderly people.

Modern Russian society now faces the period, when the increase of number of elderly people exerts great influence of economic, political, social and cultural development of the nation, actualizing the necessity to prepare young generation for the life in «a society for all ages». Apart from that, promotion of understanding and dialogue between different age groups becomes more significant in the context of demographical changes accompanied by increase intergenerational distance and cases of ageism. “Nowadays, society tends to exclude the elderly. They are considered incompetent and are denied any responsibilities. This is far removed from previous societies in which, given their experience, the eldest members enjoyed a much higher status. ...They were considered wise, the teachers, and the guardians of customs and traditions. They were the transmitters of their peoples' history” [11, p.177].

The negative changes have a complicated background. First of all, the aging population of Western countries has faced the problem of unpreparedness for getting old and knowing very little about growing old. Changed family patterns has also resulted in isolation of grandparents and aging parents who, beforehand, were in a close connection with their families.

Apart from that, negative attitude to the old is supported with the economical impact. The more expenses any government should spend for elderly people, the more problematic it seems for working population. Exclusion of the elderly from social life leads to further stigmatization of the generation and their self-concept as unproductive and useless people.

Recently the phenomenon of intergenerational interaction has attracted attention of sociologists, psychologists, anthropologists and other representatives of human sciences. The researchers explore intergenerational stereotypes and mechanisms of intergenerational communication, make forecasts concerning the future of intergenerational relationships.

Unfortunately, most of the researches of the intergenerational relationships reveal the reasons of intergenerational conflicts and detachment, while there is an acute necessity in the data concerning the ways of promoting intergenerational dialogue and development of youngsters' respect toward elderly people and their perception of the value of old age.

Raising of the social status of elderly people and respectful attitude to them can become the base for positive aging, assure their favourable psychological state and harmonious self-perception.

One of the prominent roles in solvation of this problem must be assigned to the institute of education. Moral-building activities, performed at schools and even higher education institutions should comprise events and measures, focused on the development of mutual understanding between the generations and the awareness of the old age social and cultural potential.

On the basis that personal attitudes change due to participation in some kind of activity we assume that intergenerational practice can be viewed as an effective tool of raising respect for the elderly people.

Intergenerational practice is understood in different ways and there is no universally accepted definition. In this report we accept the definition by Hatton-Yeo (Beth Johnson Foundation): *Intergenerational practice* refers to "purposeful activities which are beneficial to both young people (normally 25 or under) and older people (usually aged over 50)" [10, p.1]. Alongside intergenerational programmes can be defined as the "vehicles for the purposeful and ongoing exchange of resources and learning amongst older and younger generations for individual and social benefits" [9; p.1] or as "Activities or programmes that increase cooperation, interaction and exchange between people of different generations [enabling them to] share their talents and resources and support each other in relationships that benefit both the individual and their community. These programs provide opportunities for people, families and communities to enjoy and benefit from *a society for all ages*" [2]

Intergenerational practice varies in forms of organization, setting, participants and aims, but still, properly organized it has a positive effect for both young (improved behavior, communication skills and academic work) and older generations (reduced depression, improved self-concept, increased confidence and life satisfaction).

Intergenerational practice is widely used as a means of improvement of physical and mental health of participants; promoting the increase of community cohesion, prophylaxis of anti-social behaviour. Intergenerational projects and programmes are widely presented in many countries of Western Europe, where the ageing of population became a serious problem in the latter half of the 20th century, resulting in the scientific inquiry, devoted to the ways of creating favourable conditions for emotional and psychological comfort and full life of the elderly.

Nowadays development of intergenerational learning, intergenerational mentoring and other programmes, brining both generations together, is actively promoted by the European

Union, UNESCO and other international organizations. Each year Europe celebrates the Day of Intergenerational Solidarity. The European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations in 2012 promoted a new vision on ageing and raised awareness of the contribution that older people make to society.

Being an effective tool of promoting the dialogue between the age groups intergenerational practice can serve as a means of developing students' respect for elderly people. In this investigation the respectful attitude for elderly people can be defined as a complex personal value orientation, comprising recognition of the value of merits and experience of the older generation, positive emotions and attitudes and actions, based on the knowledge of psychological and behavioural peculiarities of elderly people.

Development of the described personal value orientation can be ensured by the following pedagogical conditions in the organization of the intergenerational activities:

Professional and personal commitment of the intergenerational practice coordinators. Activities involving young and older people require careful planning and supervision. Thus, the role of the 'middle generation' (i.e. aged 25–50) is to facilitate the preparation sessions, find necessary time and material resources to deliver the planned activities. Analyzing the work of intergenerational project coordinators, scholars consider the necessity of professional training, which allows the facilitators to combine knowledge of psychology, education, art and other spheres for successful intergenerational communication [3], [4], [5], [6], [7].

Consequential educational activities, aimed at development of students' understanding of elderly people. Systematization of students' notions about old age and discussion of negative age stereotypes allows participants to look differently at the modern intergenerational relationships, reveal the actual reasons of elderly people's behavior and revise personal behavioural patterns. This condition is based upon the mechanism of positive informational influence and development of psychological competence, stated by T. Petrova and M. Postnikova [13], [14].

Transmission of positive intergenerational communication experience to the interaction with unknown elderly people. According to the E. Petrova's opinion, intergenerational relationships usually have an ambivalent nature, characterizing with positive attitude to grandparents and elderly relatives along with indifference or even negative attitude to unknown elderly people [12]. In this case personal experience of positive interaction with grandparents can be used as the base for change of students' attitude to elderly strangers, when the adolescents are offered to look at the old as potential grandchildren. The importance of transmission mechanism is confirmed in the research by T. Aphanasieva [11].

Participation volunteer students in intergenerational projects. Other side of intergenerational practice can be represented by volunteers from higher educational institutions, who play a role of significant others for the adolescent participants [11]. In this case change of the attitude to elderly people is based on the discordance between negative stereotypes about the old age and positive characteristics, which are given to elderly people by the volunteers. Apart from that, peer-to-peer communication with the students stimulates adoption of the appropriate behavioural patterns.

Based upon the mentioned activity approach the activation of pupils' subject position

implies involving them in the situations of transmission of patterns of respectful attitude to elderly people and old age. Being some kind of educators, pupils adopt the value orientations in the structure of their personalities quicker and more effectively. Such situations can appear, for example, when middle school students organize educational activities of intergenerational events for children. Such meaningful situations promote personal involvement and consciousness of project participants.

Introduction of value-oriented intergenerational practice to the school moral-building work. Organization of direct intergenerational interaction within volunteering, creative, exploratory and other socially important activities actualizes students' care and valuable communication with elderly people, supports transformation of chosen behavioural patterns into unconscious strategies of everyday acting. Theoretically this condition is based upon the change of orientations in action and activity approach to education.

Preparation of assistants for intergenerational projects. Preparatory activities can include academic courses for students of graduate and postgraduate programmes, practical courses and training. They are aimed at rendering knowledge of human development across the life, ensuring professionals' understanding of the potential of intergenerational practice [8].

The mentioned complex of the pedagogical conditions of an intergenerational practice can be rendered into an intergenerational project according to the following technology of work:

Primary diagnostics of the students' attitude to the elderly people and old age helps to reveal negative age stereotypes, find out students' understanding of problems and peculiarities of the older generation and their motivation to interact with the senior citizens. Along with that a researcher can examine the school orientation to the intergenerational programmes, presence of a gerontological component in the curriculum or extra-curricular activities and the attitude of teachers to the elderly people and the period of old age.

According to the results of the diagnostics the needed preparation and further **intergenerational projects can be planned and discussed**. This stage implies the choice of the future activities and events according to the school facilities, participants' age and interests, teachers' professional skills and personal features.

Preparation of the younger participants of the intergenerational projects. The preparatory work includes socio-psychological trainings and discussions, which are directed to inform students about interests, problems and features of the elderly. Among the important objectives of the preparatory training are focusing students' attention on their personal ageing in future and activation of their positive experience in intergenerational communication. Preparatory work also includes development of students' perceptual competence and empathy.

The next stage of the intergenerational programme is connected with the **maintenance of a school's social partnership with the organizations, uniting senior citizens**. The school can maintain cooperation with different service clubs, senior volunteers, benevolent associations, retirement homes, retired teachers or just with senior representatives of the local community.

Since the communication with the senior participants is arranged the **direct**

intergenerational practice can be organized. Intergenerational activities can include different form and ways of interaction: intergenerational social actions, projects in different spheres (art, history, ecology, leisure time, charity, etc.); work of intergenerational volunteer groups and coteries. Coordinator of intergenerational programmes organizes ice-breaking activities, promotes active work of all the participants, provides information support, analyzes feedback of the participants and brings the project results to the notice of society.

The end of an intergenerational project should be accompanied with the **final diagnostics** of students' attitude to the elderly and old age. Concluding stage of intergenerational practice can give the data for elaboration of guidelines and toolkits for future projects.

The given pedagogical conditions and the described technology were provided within the experimental work, uniting 28 pupils of a comprehensive school (13 years old), 13 students, studying Social Pedagogy and Psychology in Novgorod state University.

The experiment was divided into 2 stages: preparation of students for organization of intergenerational interaction by means of studying an interdisciplinary academic course "Organization of interaction between adolescence and elderly people" and intergenerational project «Back to future».

Preparation of undergraduate students for organization of intergenerational communication within an academic course include analysis of miscellaneous problems socio-demographical group of the old, alongside with educational, psychological and socio-cultural aspects of interaction of different generations. Students examined various concepts of aging, explored the theory and practice of social and educational work with elderly people, analyzed Russian and foreign intergenerational programmes and projects.

The intergenerational project required consequential collaborative work of educator, assistant students and school pupils with the participation of volunteers and representatives of the Novgorod Veteran association. Within the project the participants discussed general problems of the old age and communication of different generations. The pupils and undergraduate students organized an intergenerational celebration in primary school and created the exhibition related to the intergenerational interaction and happy old age. During the final stage of the project pupils and veterans from the Novgorod veteran association work together to prepare the hand-made goods for the annual charity fair. Throughout the project time the pupils worked with personal log-books, doing investigations and reflexive tasks (interviews with grandparents, questionnaires for friends and acquaintances, reflexive essays and so on).

The level of students' respect for elderly people (low, average or high) was assessed according to the designed criteria (cognitive; emotive; behavioural) and markers (understanding of the old age value, gerontological knowledge, care and attention to elderly people (both in family and society), interest in exploring of family history, active position in intergenerational project activities, regular communication with grandparents and elderly relatives, etc.).

Analysis of the data from after-project questionnaires, pupils' log books and reflexive feedback discussions allowed to observe the effectiveness of the designed complex of pedagogical conditions and technology of the intergenerational project. Thus the level of students' respect for the elderly people changed positively for 74% of participants.

Table 1 Dynamics of the level of students' respect for elderly people

Level of students' respect for elderly people	Before the project		After the project	
	Number of students	Percentage	Number of students	Percentage
low	24	86%	10	36%
average	4	14%	14	36%
high	0	0%	4	14%

Therefore, the results of the final diagnostics of the level of students' respect for elderly people can be considered as significant and proving the effectiveness of the pedagogical conditions, represented in the article.

References:

1. A Guide to Intergenerational Practice, (2011). <http://www.centreforip.org.uk/res/documents/publication/BJFGuidetoIPV2%20%2028%20Mar%202011.pdf>. The Beth Johnson Foundation Center for intergenerational practice.
2. Defining Intergenerational Practice (2008). <http://www.volstudy.ac.uk/Intergen/IntergenerationalDefined.html>.
3. Hatton-Yeo A. (2006). Intergenerational practice: Active participation across the generations: http://www.centreforip.org.uk/res/documents/publication/intergenerational_practice_report.pdf.
4. Hawkins M. O., Backman K. F., McGuire F. A. (1999). Preparing participants for intergenerational interaction: Training for success. N.-Y.: Haworth Press.
5. Intergenerational Programmes: Towards a Society for All Ages/ by Mariano Sanchez (Ed.). (2007). Barcelona: Obra Social, Social Studies Collection No.23, "la Caixa" Foundation.
6. Kaplan M. S. (2001) School-Based Intergenerational Programs. UNESCO Institute for Education.
7. Kessler E., & Staudinger U. (2007). Intergenerational potential: effects of social interaction between older adults and adolescents. *Psychology and Aging*, 22(4), 690-704. American Psychological Association: US.
8. Larkin E. Rosebrook V. (2003) Introducing Standards and Guidelines: A Rationale for Defining the Knowledge, Skills, and Dispositions of Intergenerational Practice. *Journal of Intergenerational Relationships*, Vol.1, issue 1, 133-144.
9. Martin K., Springate I. and Atkinson M. (2010). Intergenerational Practice: Outcomes and Effectiveness (LGA Research Report). Slough: NFER.
10. Springate I., Atkinson M. and Martin K. (2008). Intergenerational Practice: a Review of the Literature (LGA Research Report F/SR262). Slough: NFER.
11. Афанасьева Т. С. Пути и средства формирования ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих социальных работников / Т. С. Афанасьева // Подготовка специалистов социальной работы в высшей школе: инновации в теории

- и практике: сборник научных статей / РГСУ филиал в г. Минске; ред. кол.: И. В. Тимошенко [и др.]. — Мн.: РИВШ, 2010. — 188 с. — С. 176-187.
12. Петрова Е. А. Межпоколенные отношения как ресурс совладающего поведения: дисс канд. псих. наук: 19.00.13 / Петрова Евгения Анатольевна — Москва, 2008. — 249 с.
 13. Петрова Т. А. Динамика отношения к старости у молодежи в процессе практики межпоколенного взаимодействия: дисс. канд. псих. наук:19.00.05 / Петрова Татьяна Алексеевна. — Санкт-Петербург, 2008. — 169 с.
 14. Постникова М. И. Психологическое знание как фактор оптимизации межпоколенных отношений / М. И. Постникова // Известия РГПУ. Психолого-педагогические науки. — 2009. — №100. — С. 65-77.

Mohammad Reza Nazari¹, Md Salleh Bin Hj Hassan¹, Mohd Nizam Osman¹, Megat Al-Imran Bin Yasin¹ and Saadat Parhizkar^{2*},

¹Department of Communication, Faculty of Modern Languages and Communication, University Putra Malaysia, Selangor, Malaysia,
²Social Determinants of Health Research Center, Yasuj University of Medical Sciences (YUMS), Yasuj, Iran

Influence of Television Programs Genre on Violent Behaviour among Young Children

ABSTRACT

Aims: The purpose of this study was to examine the relationship between television program genre and aggression behaviour in primary school students.

Study Design: Cross sectional design.

Place and Duration of Study: The current study conducted in the five provinces of Iran which selected through a multi-stage random sampling from different geographical areas comprising of North, South, West, East and central area of Iran during September and December, 2011.

Methodology: Four hundred twenty four primary students from different grades (grade one to five) were recruited in study. This survey investigated whether exposure to television program type was related to children's use of social aggression that explored using Buss- Perry standard questionnaire.

Results: The results of the survey revealed a significant relationship between watching movies with action genre and aggression level among students ($p < 0.05$). Finding indicated that there was no difference between mean of aggression level among children who interested in particular type of TV programs, except animation which showed a significant difference ($p < 0.05$).

Conclusion: In conclusion current study provides additional evidence to support that content of television programs particularly its genre is very important in shaping the children behavior. As a new perspective, focus on genre as an important element in producing of television programs could be helpful for authorities.

Keywords: Aggression; genre; primary school; students.

1. INTRODUCTION

Studies have shown that children behave more aggressively after exposure to film or televised violence [1]. Many parents are concerned about the influence of

viewing violence on children. Researchers have revealed that children's television comprises about 20 violent acts per hour and that children who view a lot of violent television probably have more altered attitudes and behaviour [2]. The message of aggressive cartoons for the Youths might be: "aggression works and wins", although they also laugh or mention that it is fantasy. Although there are various ideas about how much TV violence is harmful to children, it is known that watching TV violence repeatedly has a real influence. Those who are watching TV more than three hours daily, younger children, children from violent homes, boys, and those who are insecure seem to be more influenced by contact to TV violence [3,4]. Children often behave differently after they've been watching violent programs on television. In one study, preschool children were observed both before and after watching television; some watched cartoons that had many aggressive and violent acts; others watched shows that didn't have any kind of violence [5]. Children who watched the violent shows were more likely to strike out at playmates, argue, disobey authority, and were less willing to wait for things than those children who watched nonviolent programs [6]. Other research, however, suggests that the effect of watching violent TV content is not short-lasting and studies linking excessive TV watching and disruptive behaviour in children are not always able to account for the influence of family and genetic factors underlying this association [7]. Television aggression can affect more apparently some children with some characteristics including person factors (Person factors include all the characteristics a person brings to the situation, such as personality traits, attitudes, and genetic predispositions) and situational factors (include any important features of the situation, such as presence of a provocation or an aggressive cue) [8].

Slater [9] analyzed selective exposure in a large scale study of 8th grade students (3100 students). His finding has confirmed that adolescents prefer violent movies and especially with action genres. Researchers have identified television lessons that are being taught by children and adult programming alike. These lessons were: 1) television teaches that the level of violent among good and bad characters is almost the same. 2) aggression behaviour on television is used for solving the problems 3) hero on television actively use the violence in order to resolve dilemmas; and 4) Since after violence act, all victims recovered completely, therefore the violence is not harmful [10,11,12].

In the field of communication, there are many theories and each of them looks into specific dimensions of the media's roles and importance. A number of theories concern with the impacts of TV violence on the audience, creating an increase in aggressive behaviour. To analyse the relationship between TV violence and aggression, social cognitive theory seem to be suitable among general media effects theories. Social cognitive theory proposes that human functioning is the product of reciprocal determinism, or the dynamic interplay of (a) personal factors (e.g., cognition, affect); (b) behaviour; and (c) environmental influences, which interact to influence human behaviour. It offers a comprehensive understanding of how people learn behaviours in a range of contexts; including those based on media exposure [13]. Social Cognitive theory provides an explanation for how violent

media may influence childhood aggression. Social Cognitive theory posits that a child learns how to act and forms his or her attitudes from observing important role models in his or her life [14]. Characters portrayed in the media may become models that influence the child's attitudes, beliefs, and behaviour. He or she may learn to see violence as a part of everyday life and an acceptable way to solve interpersonal problems. Younger children do not understand the difference between reality and fantasy, according to research [15]. Developmentally, they are less able to discern reality from fantasy and are more likely to be emotionally and cognitively affected by the violence they observe [16]. However, the effects of television programs are depend on the type of content of programs viewed. Therefore, present study proposed the following research hypotheses: the genre of children's favourite TV programs is significantly related to their aggression behaviour. However, the effects of television programs are depend on the type of their content and genre. The term "genre comes from the French language and means "type or "kind. According to Kellner [17] a genre refers to as coded set of formulas and conventions which indicate a culturally accepted way or organizing material into distinct patterns. Once established, genres dictate the basic conditions of a cultural production and reception. For example, crime dramas invariable have a violent crime, a search for its perpetrators. Genre is the term for any category of literature or other forms of art or entertainment, e.g. music, whether written or spoken, audial or visual, based on some set of stylistic criteria. Television program genres can be categorized according to the setting of the program. Nevertheless, programs with the same settings can be very different, due to the use of different themes, format or moods. Berger [18] stated that some of the more important formulaic broadcast television genres, and programs that can be placed in each genre, are as follow: commercials, news, sports broadcasts, action adventures, drama, religious programs, science and education shows, game shows, talk shows, comedies and so on.

In the past few decades, a subset of research has focused on how television alters viewers' cognitive and emotional processes. In this regards, it is necessary to consider some aspects of television program on children's behaviour. So the current study aimed 1) to determine the most favourite children's TV program in order to explore their relationship with aggression level of them 2) to examine the relationship between television program genre and aggression behaviour in primary school students.

2. MATERIALS AND METHODS

A cross-sectional study was carried out among primary school students between September and December, 2011. A multi-stage random sampling was used to select the schools. First, five provinces out of the 31 provinces in Iran from different geographical areas of country including North (Gilan Province), South (Hormozgan province), West (Kurdistan Province), East (Yazd Province) and Central region (Markazi Province) were selected randomly. Secondly, one city and one village were selected from each of these five provinces by simple random sampling. From ages 5 to 18, boys and girls are educated separately in different schools in

Iran. Girls typically have female teachers, while boys are taught by men, so in order to explore relationship between TV viewing habits and aggression behaviours in children, from each selected areas (rural and urban area of each selected province) two schools were selected randomly covering both genders, adding up to a total of 20 schools (Fig. 1). The subjects of current study consisted of 424 students from grade one to five (7-12 years old) from both genders. All students were granted parental permission and signed their own assent forms before participating. The survey was administered in a quiet place at the students home. Children were interviewed by researcher with reading question stems and answer choices, and allowed students to answer the questions. Upon completion, children received a novelty pencil in thanks for their participation.

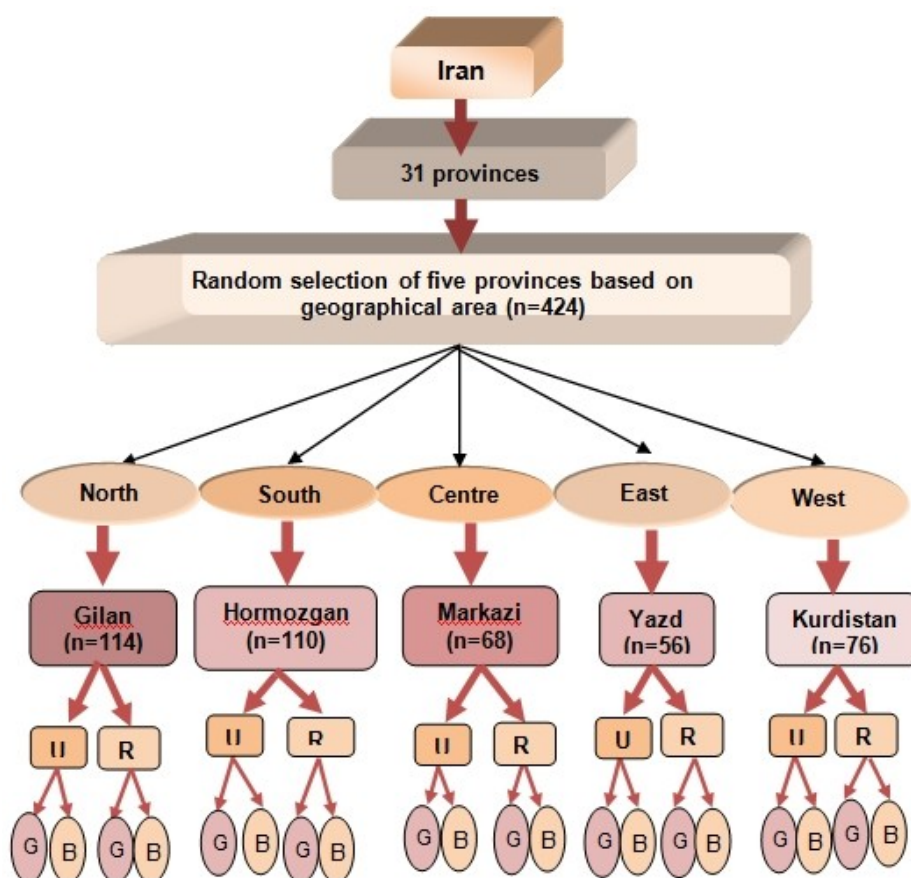


Fig. 1. Flow chart of the sample selection
U: Urban R: Rural G: Girls School B: Boys School

2.1 Participants

Four hundred twenty four primary students (grade one to five) were consulted for the present study. The participants were residing in five provinces of Iran in different geographical areas. Half of the students were male (50.5%) and residing in urban area. The mean age (\pm Standard Deviation) of children were 9.76 ± 1.61 years ranging from 7 to 12 years. The students family size and birth rank were 4.36 ± 1.34 and 1.82 ± 1.26 respectively. The students fathers and mothers mean age were

38.82±5.91 and 34.28±5.54 years. The majority of students father worked as nonprofessional employers (52.1%) in their provinces and occupation of most their mothers were housewife (87.5%). Most of the students parents had finished primary school as their education level (26.7% and 36.8% for fathers and mothers respectively).

2.2 Instrument

A validated and reliable self-administered, structured questionnaire was used for data collection. Content validity of the questionnaire was ascertained by an expert panel, which comprised three mass communication specialists, an epidemiologist, an educational psychologist and a clinical psychologist with specialty in children behaviours.

Reliability (internal consistency) was assessed by using Cronbach s alpha. The Cronbach s alpha coefficient was 0.94 for the 25 aggression questions indicating adequate reliability of the questionnaire [19]. The questionnaire was pretested among 30 elementary students for checking the clarity of the items excluded from the study samples. The questionnaire consisted of three sections on socio-demographic information, media using habits and Buss Perry Scale for assessing aggression level.

The survey was administered in a quiet place at the students home. Children were interviewed by researcher by reading questions and answer choices, and allowed students to answer the questions. Upon completion, children received a novelty pencil as an appreciation for their participation.

2.3 Media Using Habits

In order to gauge the duration each participant watched television each day, a series of questions was asked where each person had to estimate the total hours of televison viewing during a day. Specifically, participants had to rate the number of hours they watched in the morning (6 AM — 12 PM), afternoon (12 PM — 6 PM), evening (6 PM — 12 AM), and late night (12 AM — 6 AM). Their responses were summed to each question to create each participant s average e television viewing hours per day. To determine the extent to which participants watched different genres of television, each participant had to rate how frequently they watched a variety of programs. Specifically, each participant rated on a scale from 1 (= never) to 5 (=all the time) how frequently they watched a large list of different types of programming within fourteen categories: musical TV series, action, action adventure, comedy, religious, fantasy, game show, drama, documentaries, fiction, horror, sport, educational and thriller.

2.4 Buss-Perry s Aggression Questionnaire (AQ)

Buss- perry s aggression Questionnaire was validated and made norm base on Iranian culture previously [20,21] and consequently 4 items deleted from original questionnaire and finally a 25 items questionnaire was prepared. Trait aggression was measured by the total score of the AQ and scores of the subscales including Physical Aggression (items 1 to 7), Verbal Aggression (items 8 to 12),

Anger (items 13 to 17), and Hostility (items 18 to 25). The AQ comprises 25 items in a 5-point Likert format from 0 (extremely uncharacteristic of me) to 4 (extremely characteristic of me). Aggression level of students defined as Low-aggressive (percentile < 25% of aggression score); Moderate aggression percentile 25 -75 and High aggression percentile > 75%. The required time for completion of each questionnaire was equal to 30 minutes.

2.4 Data Analysis

One- way ANOVA followed by Post Hoc test (Duncan) and independent t-test were performed in the data analysis, using SPSS version 18. The level of significance for all statistics was set at $p < 0.05$.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Results

3.1.1 Respondents profile

A total of 424 participants from 5 provinces of Iran responded to the study instrument. Of the 424, 214 students were male, and 210 students were female. The age of respondents ranged from 7 to 12 with the average age being 9.75 ± 1.60 . Additional demographics revealed 57 first-graders (13.44%), 61 second-graders (14.38%), 92 third-graders (21.69%), 98 fourth-graders (23.11%), and 116 fifth-graders students (27.36%) responded to the survey (Table 1).

Table .1. Demographic profile of students by province

Characteristics	Provinces					Total N (%)
	Gilan N (%)	Markazi N (%)	Yazd N (%)	Hormozgan N (%)	Kurdistan N (%)	
Sex						
Male	56(49.10)	37(54.4)	27(48.2)	50(45.5)	44(57.9)	214(50.47)
Female	58(50.90)	31(45.60)	29(51.8)	60(54.5)	32(42.1)	210(49.53)
Total	114(100)	68(100)	56(100)	110(100)	76(100)	424(100)
Age						
7	17(14.9)	7(10.3)	10(17.9)	8(7.3)	4(5.3)	46(10.84)
8	14(12.3)	16(23.5)	11(19.6)	13(11.8)	7(9.2)	61(14.38)
9	21(18.4)	9(13.2)	8(14.3)	23(20.9)	10(13.2)	71(16.74)
10	21(18.4)	15(22.1)	12(21.4)	28(25.5)	23(30.3)	99(23.35)
11	14(12.3)	8(11.8)	11(19.61)	17(15.5)	18(23.7)	68(16.03)
12	27(23.7)	13(19.1)	4(7.1)	21(19.1)	14(18.4)	79(18.63)
Mean±SD	9.71±1.74	9.58±1.65	9.26±1.58	9.87±1.50	10.13±1.39	9.75±1.60
Grade						
1	21(18.4)	13(19.1)	10(17.9)	9(8.2)	4(5.3)	57(13.44)
2	13(11.4)	14(20.6)	10(17.90)	14(12.7)	10(13.2)	61(14.38)
3	28(24.6)	11(16.2)	14(25)	30(27.3)	9(11.8)	92(21.69)
4	25(21.9)	14(20.6)	9(16.10)	31(28.2)	19(25)	98(23.11)
5	27(23.7)	16(23.5)	13(23.2)	26(23.6)	34(44.7)	116(27.36)
GPA						
14-16	3(2.63)	5(7.35)	2(3.570)	11(10)	0.0(0.0)	21(4.95)
16.01-18	26(22.80)	13(19.11)	3(5.35)	28(25.45)	9(11.84)	79(17.63)
18.01-20	85(74.56)	50(73.52)	51(91.07)	71(64.54)	67(88.15)	324(76.41)
Mean±SD	19.03±1.27	18.78±1.43	19.35±1.02	18.59±1.53	19.37±0.78	18.98±1.31

GPA: Grade Point Average

3.1.2 The most favourite children s TV programs

One of the objectives of this study was to determine the most favourite children s TV program in order to explore its relationship with their aggression level. Data obtained from the first study showed that all students interested in 22 programs. According to the findings, most of the students (n=64) reported Amoo Poorang as the most favourite TV programs, followed by two TV programs (Fetileh and Khaleh Shahdooneh) (n=53), Tom and Jerry (n=49) and Ninja Turtles (n=35). The least favourite TV programs was Cinderella (n=4). Findings also showed that the most aggression level was found among students who reported Ninja Turtles (n=15), Captain Tsubasa (n=13), Batman (n=12), Spiderman (n=10), Ben Ten (n=10) and Pokemon (n=7) as their favourite TV programs (Table 2).

Table 2. Comparisons of students aggression level by their favourite TV programs

Favourite TV Programs	Level of Aggression			Total
	Low Aggression <25	Moderate Aggression 25-75	High Aggression >75	
N (%)	N (%)	N (%)		
1·Amooporang	17 (26.56)	42 (65.62)	5 (7.81)	64
2· Fitile	18 (33.96)	29 (54.71)	6 (11.32)	53
3· Khaleh Shadoneh	19 (35.84)	31 (54.49)	3 (5.66)	53
4· Tom and Jerry	22 (44.89)	27 (55.10)	0 (0.00)	49
5· Ninja Turtles	4 (11.42)	16 (45.71)	15 (42.85)	35
6·Mal Mal	3 (10.71)	23 (82.14)	2 (7.14)	28
7· Captain Tsubasa	0 (0.00)	4 (23.52)	13 (76.47)	17
8· Spiderman	0 (0.00)	7 (41.17)	10 (58.82)	17
9·Ben Ten	0 (0.00)	3 (23.07)	10 (76.92)	13
10·Batman	0 (0.00)	0 (0.00)	12 (100)	12
11· Shaun the Sheep	4 (44.44)	5 (55.56)	0 (0.00)	9
12· Megaman	0 (0.00)	3 (33.33)	6 (66.67)	9
13· Superman	0 (0.00)	3 (33.33)	6 (66.67)	9
14· Pink Panter	1 (12.50)	7 (87.5)	0 (0.00)	8
15·Pino Kio	4 (50.00)	4 (50.00)	0 (0.00)	8
16·Brave Boy	4 (57.14)	3 (42.85)	0 (0.00)	7
17·Pat and Mat	4 (57.14)	3 (42.58)	0 (0.00)	7
18·Pokemon	0 (0.00)	0 (0.00)	7 (100.00)	7
19·Anne Shirly	1 (20.00)	3 (60.00)	1 (20.00)	5
20·Mr Bin	1 (20.00)	4 (80.00)	0 (0.00)	5
21· Red Riding Hood	5 (100.00)	0 (0.00)	0 (0.00)	5
22· Cinderella	2 (50.00)	2 (50.00)	0 (0.00)	4

3.1.3 Relationship between TV programs genre and students aggression level

The other study objective was about relationship between genres of TV program and level of aggressive behaviour. Finding showed that there were higher levels of aggression in all domains found in some children's programs genre including Action adventure (n=42), Action (n=27), Sport (n=11) and Horror (n=9), as compared to other programs like Comedy, Drama, Fiction, Documentary, Educational, religious and Musical TV series (Table 3).

Table 3. Respondents TV favourite genres by different aggression level

TV favourite genres	Level of Aggression			Total
	Low Aggression N (%)	Moderate Aggression N (%)	High Aggression N (%)	
1-Musical	31 (33.33)	58 (62.36)	4 (4.30)	93
2-Action	0 (0.00)	35 (56.45)	27 (43.55)	62
3-Action Adventure	0 (0.00)	14 (25.00)	42 (75.00)	56
4-Comedy	22 (45.83)	24 (50.00)	2 (4.16)	48
5-Drama	14 (40.00)	20 (57.14)	1 (2.85)	35
6-Fiction	7 (26.92)	18 (69.23)	1 (3.84)	26
7-Documentaries	9 (37.50)	15 (62.50)	0 (0.00)	24
8-Sport	2 (10.52)	6 (31.58)	11 (57.89)	19
9-Educational	9 (64.28)	5 (35.71)	0 (0.00)	14
10-Horror	0 (0.00)	3 (25.00)	9 (75.00)	12
11-Thriller	3 (27.27)	7 (63.63)	1 (9.09)	11
12-Game Show	3 (30.00)	7 (70.00)	0 (0.00)	10
13-Fantasy	4 (44.44)	5 (55.56)	0 (0.00)	9
14-Religious	3 (60.00)	2 (40.00)	0 (0.00)	5
Total	107 (25.23)	219 (51.65)	98 (23.11)	424

The most preferred TV program genres included Musical TV Series (with mean \pm SD:17.51 \pm 4.20, 15.10 \pm 3.53, 14.53 \pm 3.69, 22.24 \pm 5.66 for various aggression domains consists of physical, verbal, anger and hostility respectively), Action (with mean \pm SD: 24.20 \pm 3.79, 20.11 \pm 2.52, 18.62 \pm 2.47, 30.24 \pm 4.05 for various aggression domains consists of physical, verbal, anger and hostility respectively), Action adventure (with mean \pm SD: 27.08 \pm 3.69, 21.07 \pm 2.59, 19.17 \pm 2.28, 31.85 \pm 3.22 for various aggression domains consisting of physical, verbal, anger and hostility respectively), Comedy (with mean \pm SD: 17.64 \pm 3.90, 14.89 \pm 3.88, 13.16 \pm 3.44, 21.64 \pm 4.94 for various aggression domains consisting physical, verbal, anger and hostility respectively). But the highest level of aggression in all domains was detected in Action, Action adventure, sport and Horror respectively while the lowest level of aggression was displayed in Religious, Fantasy, Game show and educational genre (Table 4).

Since different TV program genre showed various level of aggression in different domains, so for exploring whether different genres can display more aggression in various domains, an ANOVA was conducted comparing children's favorite program genres and their aggression level which reported a significant difference in all components of aggression level considering students favorite TV genres ($p < 0.05$) (Table 5). In other word students who preferred to watch these genres were more likely to show physical aggression than other subtype of aggressions. In order to further exploring these findings, a Duncan post-hoc test was conducted which showed that students who watched more these programs, significantly ($p < 0.05$) illustrated more aggression level than other programs. The study also was established same results for all domains of aggression including; physical, verbal, anger and hostility.

Table 4. Mean and Standard Deviation of various components of aggression among students by TV programs genres

Aggression Components Genre	Physical		Verbal		Anger		Hostility	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Musical	17.51	4.20	15.10	3.53	14.53	3.69	22.24	5.66
Action	24.21	3.79	20.11	2.52	18.62	2.47	30.24	4.05
Action Adventure	27.09	3.69	21.07	2.59	19.17	2.28	31.85	3.22
Comedy	17.64	3.90	14.89	3.88	13.16	3.44	21.64	4.94
Drama	18.74	5.06	15.54	3.89	14.71	3.71	22.77	5.50
Fiction	17.77	4.64	15.65	4.33	15.23	3.73	24.69	6.03
Documentaries	19.29	4.16	15.45	3.41	13.33	3.33	21.62	5.11
Sport	24.89	6.22	19.26	3.89	17.63	3.78	28.73	7.48
Educational	15.93	3.47	12.85	3.50	13.42	2.84	19.85	4.55
Horror	27.58	3.28	21.83	1.85	20.00	2.82	31.08	3.72
Thriller	20.45	6.21	16.81	3.25	15.27	4.17	24.45	6.65
Game Show	18.80	4.13	14.00	4.98	13.80	3.11	24.30	4.21
Fantasy	16.22	7.17	14.77	2.90	13.33	4.30	23.00	7.59
Religious	18.00	3.93	13.60	2.96	12.20	2.68	20.40	3.64

Table 5. ANOVA test of different aggression components by TV programs genres

		Sum of	df	Mean	F	Sig.
		Squares				
Physical	Between Groups	6318.980	13	486.075	25.659	.000
	Within groups	7766.810	410	18.943		
	Total	14085.790	423			
Verbal	Between Groups	3063.627	13	235.664	20.242	.000
	Within groups	4773.314	410	11.642		
	Total	7836.941	423			
Anger	Between Groups	2328.906	13	179.147	16.573	.000
	Within groups	4431.990	410	10.810		
	Total	6760.896	423			
Hostility	Between Groups	7212.575	13	554.813	21.113	.000
	Within groups	10774.196	410	26.279		
	Total	17986.771	423			

In addition, an independent t-test was performed to test the impact of the most favourite children television program type on their aggression behaviour, and findings indicated that there was no difference between mean of aggression level among children who interested in particular type of TV programs or no, except for animation which showed a significant difference ($p < 0.05$) (Table 6).

Table 6. Comparisons of aggression mean among students by the most favourite TV programs type

The most favourite TV program type		N	Mean	t	Sig.(2-tailed)
Animation	Yes	363	79.7 (18.04)	-2.667	.008
	No	61	73.16(15.37)		
Puppet show	Yes	157	77.12(17.63)	1.447	.149
	No	267	79.7 (17.88)		
Game show/Musical	Yes	162	77.42 (18.15)	1.197	.232
	No	262	79.57 (17.58)		
Sport	Yes	179	77.51 (18.59)	1.210	.227
	No	245	79.65 (17.2)		
Drama	Yes	242	78.34 (18.33)	.545	.586
	No	182	79.29 (17.13)		
Children Series	Yes	225	80.35 (17.19)	-1.964	.05
	No	199	76.94 (18.36)		
Documentary	Yes	106	79.36 (19.17)	-.390	.697
	No	318	78.54 (17.36)		
others	Yes	13	74.00 (18.96)	.919	.375
	No	411	78.90 (17.78)		

3.2 Discussion

The research found significant relationship between programs genre and antisocial behaviour among students, which are consistent with other studies [22, 23] and also confirmed the hypothesis of present study which stated there is a significant relationship between TV program genre and aggression level among students. Chen and his colleagues [24] also reported that aggression behaviours of students were associated with music genres. The differential effects of genre, particularly that the point estimates for educational programming were in the direction of a protective effect, are important in that they suggest that alternative programming types could offer behavioural benefits to children without necessarily reducing overall viewing time. Coyne [25] argued that indirect aggression was more likely to be portrayed in soap operas than other genres.

The findings of current study illustrated that higher level of aggression in all domains was found in some students that their favourite children's programs genre were coded as Action adventure, Action, Sport and Horror. Consistently with present study, the previous research also confirmed male adolescents prefer to watch action movies more than any other types of movies [26].

By the 1990s, the action movie was the most common and popular genre, which also include science fiction, fantasy, horror, and comedy. Action is a fundamental element of the movies. Because of this, for a long time "action movies were not thought by producers and audiences as a different genre. According to Herman and Leyens [27], Belgian television had more movies with action genres which had considerably larger audiences than other types with less violent contents. As stated by the researchers, their data supported that adolescents chose to watch a movie because of the promise of violent content. An excellent example of this is

the episodic cartoon "Teenage Mutant Ninja Turtles" which also was one of the most favourite TV programs based on present research respondents point of view.

These particular mutant turtles are able to walk, talk, move, think, act, and reason like human beings. They are heroes and defeat their enemies with weapons and karate moves. The message being sent is these four turtles are obvious good guys, but their actions are not that much different from the evil they eliminate. Violence is seen as justifiable in this type of representation and children absorb it like a sponge. This phenomenon also is in accordance with Social Cognitive Theory. According to social cognitive theory, children are more likely to imitate observed behaviours that are rewarded than those that are punished. Children will also imitate behaviours that produce no consequences because, especially in the case of antisocial acts, the lack of punishment can serve as a tacit reward. The type of media role model also makes a difference. Children are most likely to learn from models that are attractive and from those they perceive as similar to themselves [28]. Social cognitive theory, then, helps explain how children can acquire new behaviours from watching a media character on the screen.

Although researchers made every effort for this research to be as valid as possible, there are a couple of limitations that should be addressed. First, the causal connection cannot be ascertained from a correlational design and this design is just able to detect relationship between variables. Second, according to governmental policy in Iran, use of satellite is forbidden and consequently in some cases, respondents refused to answer questions regarding this medium and presented program types and genres. This situation might cause underestimate of satellite users and some favorite programs genre which fall in the scope of study.

This research also has some implications for media producers, especially children programs producers. The media managers and practitioners must make a new kind of children s programs comprising attractive and suitable scenes considering their genre. Television producers should pay special attention to the ways they are presenting aggression in their programmes. If later research finds more impacts, it may even be necessary for very high levels aggression programmes to warn viewers of the content. Clearly, it is impossible to omit all instances of aggression from television. In fact, it is not realistic. Since the aggression occurs in real life, it should be presented in the media as well. It is necessary to identify the potential reasons why an individual behaves like this against others and make an attempt to reduce it to a possible degree. Teachers, parents and media producers should be educated about the detrimental impacts of aggression and be taught how to identify and prevent the spread of this kind of behaviour. In this way, we can identify the impacts of viewing aggression on television and the most important of all, how to prevent these cruel aspirations from becoming a reality.

This study provides some guidance to media authorities, but additional research is needed in future studies to address certain areas. An experimental

study is needed to explore the exact causality in terms of TV program genre on aggression behaviour among children. Additional short-term studies of the effects of violent TV programs are needed to further specify the characteristics of programs and of TV viewers that reduce and intensify the aggression-related outcomes.

4. CONCLUSIONS

Children were exposed to violence in action and action adventure in a greater frequency than in other genre. Television genre preference, conversely, may reflect some personal predispositions or lifestyle preferences. In conclusion current study provides additional evidence to support that content of television programs particularly its genre is very important related to the children behavior. As a new perspective, focus on genre as an important element in producing of television programs could be helpful for authorities.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Slotsve T, Carmen A, Sarver M, Villareal-Watkins RJ. Television Violence and Aggression: Retrospective Study. *Southwest Journal of Criminal Justice*. 2008;5(1):22-49
2. Eugene BV. The Impact of Media Violence on Children and Adolescents: Opportunities for Clinical Interventions. *American Academy of Child Adolescents Psychiatry*; 2009. Retrieved February 16, 2010. (http://www.aacap.org/cs/root/developmentor/the_impactof_media_violence_on_childr_en_and_adolescents_opportunitiesfor_clinical_interventions).
3. Browne KD, Hamilton-Giachritsis C. The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach. *Lancet*. 2005;365:702-10.
4. Anderson CA, Berkowitz L, Donnerstein E, Huesmann LR, Johnson JD, Linz D, Malamuth NM, Wartella E. The Influence of Media Violence on Youth. *American Psychological Society*. 2003;4(3): 81-110.
5. Cantor J, Wilson BJ. Media and Violence: Intervention Strategies for Reducing Aggression. *Media Psychology*. 2003;5(4):363.
6. Mahsud MN, Rawan B, Yaser N. The effects of tv cartoon network on the aggressive behavior of school going children. *Global Media Journal*. 2009;2(1).
7. Lucas, C. About our kids: A letter for parents by the NYU Child Study Centre. 2007;5(10).

8. Anderson CA, Bushman BJ. Human aggression. *Annu. Rev. Psychol.* 2002;53:27-51.
9. Slater MD, Henry K, Swaim RC, Anderson LL. Violent Media Content and Aggressiveness in Adolescents, A Downward Spiral Model. *Communication Research.* 2003;30(6):713-736.
10. Acock AC, Demo DH. Dimensions of family conflict and their influence on child and adolescent adjustment. *Sociological Inquiry.* 1999;69: 641-58.
11. Rosenkoetter LI, Rosenkoetter SE, Ozretich RA, Acock AC. Mitigating the harmful effects of violent television. *Applied Developmental Psychology.* 2004;25: 25-47.
12. Rosenkoetter LI, Rosenkoetter SE, Acock AC. Television violence: An intervention to reduce its impact on children. *Journal of Applied Developmental Psychology.* 2009;30:381-397.
13. Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall; 1986.
14. Goddard R D, Hoy W K, Hoy A W. Collective efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal.* 2000;37:479-507.
15. Bushman BJ, Huesmann LR. Effects of televised violence on aggression. In: Singer DG, Singer JL, eds. *Handbook of Children and the Media.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2001.
16. Valkenburg PM, Peter J. Communication research paradigms: five challenges for the future of media effects research. *International Journal of Communication.* 2013;7:197-215.
17. Kellner D. Television images, codes and messages. *Televisions.* 1980;7:4.
18. Berger AA. *Media and Society: A Critical Perspective.* 2nd ed. Maryland, Rowman & Little field. 2007:133-137.
19. Nunnally JC. *Psychometric theory.* New York: McGraw-Hill; 1978.
20. Mohammadi N. Preliminary evaluation of psychometric indices of Buss Perry Aggression Questionnaire. *Journal of Social Sciences and Humanities of Shiraz University.* 2007;25(4):135-151.
21. Samani S. Study of Reliability and Validity of the Buss and Perry's Aggression Questionnaire. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology.* 2008;13(4):359-365.
22. Bushman BJ, Huesmann LR. Effects of televised violence on aggression. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (Ch. 11, pp. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage Publications; 2001.
23. Freedman J. *Media violence and its effect on aggression: Assessing the scientific evidence.* Toronto: University of Toronto Press; 2002.

24. Chen MJ, Miller BA, Grube JW, Waiters ED. Music, substance use, and aggression. *J. Stud. Alcohol.* 2006; 67(3):373-381.
25. Coyne SM, Archer J. The relationship between indirect and physical aggression on television and in real life. *Social Development.* 2004;14:324-338.
26. Arnett JJ. Adolescents' use of media for self-socialization. *Journal of Youth and Adolescence.* 2007;24(5):519-533.
27. Herman G, Leyens JP. Rating films on TV. *Journal of Communication.* 1977;27:48-53.
28. Wilson BJ. Media and Children s aggression, fear, and altruism. *The Future of Children.* 2008;18(1):87-118.

N. Qamhieh¹, A. I. Ayesh¹ and S. T. Mahmoud¹,

*¹Department of Physics, United Arab Emirates University,
United Arab Emirates*

Web-Based Homework Assignments for Introductory Physics Courses

ABSTRACT

In this work, we investigated the use of online homework in teaching introductory physics courses at United Arab Emirates University. The online homework assignments were conducted by “mastering physics course managing system. Students had unlimited time for each question within the due date. They also received hints and feedback to correct their answers. The average grade for all homeworks for each student has been calculated and classified according to the time spent in solving the homework. The time spent spans over an interval of time 0-800 minutes, and a Gaussian distribution for the time interval was observed with a peak at 300-400 minutes. It showed that students spent short time got a homework grade below 60% of the total grade; on the other hand students spent longer time achieved grades above 60%. The results were found to be correlated with students scores achieved in traditional written tests.

Keywords: Online tests; e-learning; blackboard manager; web-based courses; mastering physics; general courses.

1. INTRODUCTION

Students poor performance in introductory physics courses is known to be a global issue [1]. Many physics educators contributed towards resolving this observation by using new different teaching methods [2-4]. The use of new technologies has received the attention of educators to improve students performance [5]. Advances in computer technology are transforming the methods of instruction to a web-based one [6]. Their effectiveness for the learners provides a new paradigm of research [7]. They are widely used in higher education in delivering the material and assessing students learning. In United Arab Emirates University (UAEU), the new technologies such as laptop projects, blackboard course management, e-learning and many others involving various hardware and software products are in use [8]. It has been proven that combining lecturing with other teaching methods and technology helps students retain their interest and attention,

which stimulate students for more participation, and emphasizes different learning styles [9,10]. Mastering physics is an emerging such medium which has been proven to facilitate problem-solving transfer through tutorial problems [11], which contains help in the form of requestable hints, descriptive text, and feedback. It tutors students individually while providing instructors with rich teaching diagnostics. Twice as many students were able to complete problems correctly in real-time compared to those problems that did not provide any help [12]. The students homework performance using a web-based testing system and paper-based in introductory physics courses have been assessed and compared. The result showed that students perceptions about the web-based homework system were positive, and it suggests that students were motivated to complete more homework using the web-based method [13,14]. The effect of web-based assessment on student achievement was conducted in conceptual tests, exams, and homework assignments [15]. It is found that the web-based homework scores were higher than that of the paper homework.

In this work, mastering physics homework managing system is used for online assignments of introductory physics courses at UAEU. We have investigated the impact of the time allowed for students to complete an online homework on their average score, and its correlation with students performance in traditional written examinations.

2. THE STUDY

The data in this study involves 30 students taking the first introductory physics course (electricity and magnetisms) at UAEU. Each student has to open an account on a web-based tutorial homework system called mastering physics by using a pass code provided by Pearson publisher. Students were asked to work out an online homework assignment at the end of each chapter which allows students to practice solving problems on the basic physics concepts covered during the lectures. The homework includes multiple choice, fill in numbers, and essay questions.

When a student login to the assignment site, he/she will find several questions that were carefully selected by the course instructor from the site accompanies the textbook "University Physics by Young and Freedman [16]. Questions were selected from the end of each chapter, test bank, and tutorial problems and questions. An example of the online homework is shown in the appendix at the end of this manuscript, and contains 4 problems to assess students understanding in calculating the magnetic force on a moving charge in a magnetic field, and the force on a wire-carrying current in a magnetic field. Here, students are asked to complete the homework assignments outside the classroom and they can use the textbook or any other reference, since this activity is assessment for learning which based on thinking rather than memorizing. They might interact with each other; therefore, the learning process of individual student is affected. It is

reported that plagiarisms is a very serious problem and it is the form of academic dishonesty that has significantly increased in the last 40 years [17]. Therefore, homework options and features in mastering physics allow restrictions in order to minimize students plagiarism. In this work several restrictions were implemented:

- o Limit the due date for submitting their assignments; about a week time was given for students to complete an online homework.
- o Questions appear for students one at a time.
- o The variables of a question were randomized.

After submitting the answers, students received feedback to correct their answers. The feedback includes hints on solving a problem correctly by breaking down the problem into steps. When students were satisfied and felt that they understood their mistakes and learnt how to answer the question or solve the problem correctly, they normally stopped receiving hints. Demanding more hints may affect the total score of the student. Since students understanding is the center of the learning process, in this pilot trial of using mastering physics students were allowed to receive as many hints as they want without any reduction in their score. Moreover, the time for each homework assignment was left open in order to encourage students using the online homework which makes them feel more relax in doing their homework assignments.

To measure the effectiveness of online homework on students learning, the scores were correlated with students performance in traditional tests. Herein, three written tests were scheduled during the semester, and each test covers the material of three chapters in the textbook. The tests were graded uniformly by teaching assistants in the department according to model solutions, and the scores were recorded. On the other hand online homework were automatically graded and recorded by mastering physics homework system.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The homework was completed by 30 students distributed over two sections. Each student submitted eight online assignments through mastering physics homework managing system. The total time spent by a student in completing the eight assignments was calculated. The total times for students are distributed in the range from 71 to 723 minutes. The time scale is divided into eight groups, each of one hundred minutes. The number of students out of the sample in each group is plotted in Fig. 1.

The figure shows a normal Gaussian distribution of the time spent by students with a maximum number of students at 300-400 minutes group, where 37% of the students are belonging to this group. The number of students is decreasing at the sides of the maxima, where a very small number of students spent short-times (0-100 minutes) and long-times (700-800 minutes). Mastering physics course manager classifies the problems according to the progress of students who did these

questions all around the globe, in terms of time and difficulty. It is interesting to note that the time of 300 minutes is the total average time spent by students all around the world who did the selected problems, and it agrees with our observation in Fig. 1 that the majority of students in this study spent about this time.

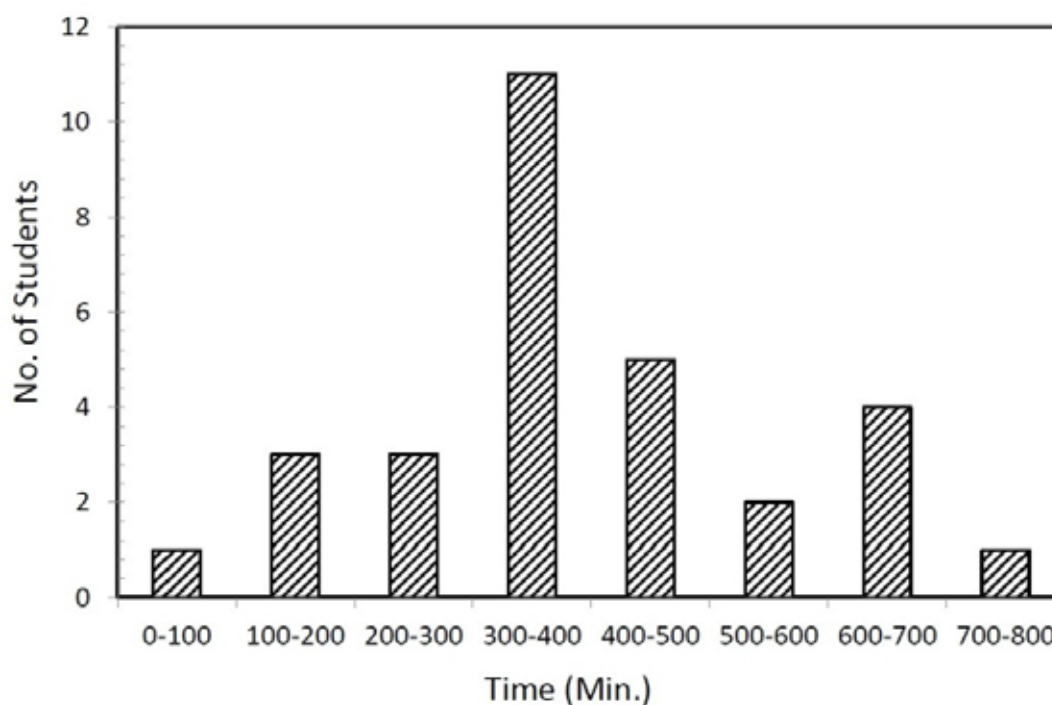
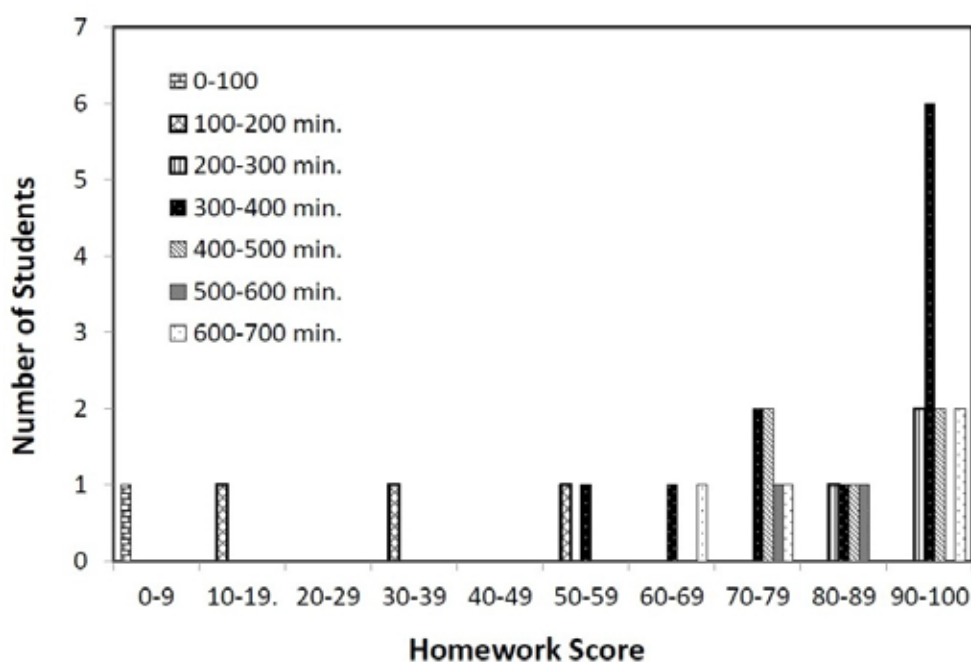


Fig. 1. The number of students distributed over the eight time groups they spent in doing their homework

Students learning through assignments and tests are reflected by students scores. The average score of the eight homework assignments were calculated and categorized according to the grading scheme shown in Table 1. Students in each time group were distributed over the grade categories according to their average homework score. Fig. 2 shows students distribution over the time groups, and the figure displays that students performance in the time groups 0-100 and 100-200 is very low where no students scored more than 60% of the total score. In this group, students did not spend enough time on doing their homework and did not show interest in completing it successfully. On the other hand, all students who spent longer time between 600-700 minutes showed better performance, where none of them scored less than 60% of the total homework score. Those students are distributed over the grade categories: one student scored between 60-69, one student between 70-79, and two students in the category 90-100.

Table 1. Online homework grading scheme and the number of students in each category

Grades Category min	Number of students in each group							
	0-100 min	100-200 min	200-300 min	300-400 min	400-500 min	500-600 min	600-700 min	700-800 min
90 – 100	0	0	2	6	2	0	2	0
80 – 89	0	0	1	1	1	1	0	1
70 – 79	0	0	0	2	2	1	1	0
60 – 69	0	0	0	1	0	0	1	0
50 – 59	0	1	0	1	0	0	0	0
40 – 49	0	0	0	0	0	0	0	0
30 – 39	0	1	0	0	0	0	0	0
20 – 29	0	0	0	0	0	0	0	0
10 – 19	1	1	0	0	0	0	0	0

**Fig. 2. The distribution of students over grade categories for each time group**

Between these two extremes there are three students spent time between 200 to 300 minutes, where their performance is remarkable and their scores are between 80 -100. The other interesting group is 300-400 which consists of about 38% of the sample (11 students).

55% of the students in this category (6 students) scored more than 90, and other students are distributed over grades from 50 to 89. The time scale between 300-400 minutes could be considered as a standard time for the sincere and serious students for completing successfully the given eight online assignments.

The performance of students in the homework as observed in Fig. 2 is not absolute, because students may receive some external help; many students were motivated by a desire to pass the course and/or obtain a degree rather than to learn. The written tests in solving analytical problems can be considered a good measure for students understanding, since students made and complete the tests in the class under the instructor invigilation. Therefore, the average scores of students in online homework were correlated with students average grades in three written tests that cover the same homework material, as shown in Fig. 3. Each point in the figure represents the average score of one student. The score is calculated out of one hundred. The dashed line in the figure is the best straight line fit for the data with a slope equal to 0.75. A more realistic relationship between the online homework and average score of the tests can be found by calculating the correlation coefficient r using [18]:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^N XY \Delta \frac{\Delta X \Delta Y}{N}}{\sqrt{\left(\sum_{i=1}^N X^2 \Delta \frac{\Delta X \Delta^2}{N} \right) \left(\sum_{i=1}^N Y^2 \Delta \frac{\Delta Y \Delta^2}{N} \right)}}$$

where X and Y are the correlated variables for homework and tests average scores, respectively. The correlation coefficient of student s performance in Fig. 3 was found to be $r = 0.54$, which indicates that the performance in online homework somehow reflects the actual academic level of students, as measured by the written-test scores. The data points in Fig. 3 are accumulated around the least square fit straight line, nevertheless there are points scattered away on both sides towards either high or low homework performance. Students with low performance spent short period of time between 100-200 minutes in solving the problems. They are considered to be inactive during the semester, because they showed less interest and missed the opportunity to improve their skills through the online homework assignments and other activities. On the other hand, the offline high homework performance was achieved by students who might seek others help or spent longer time to solve the homework problems.

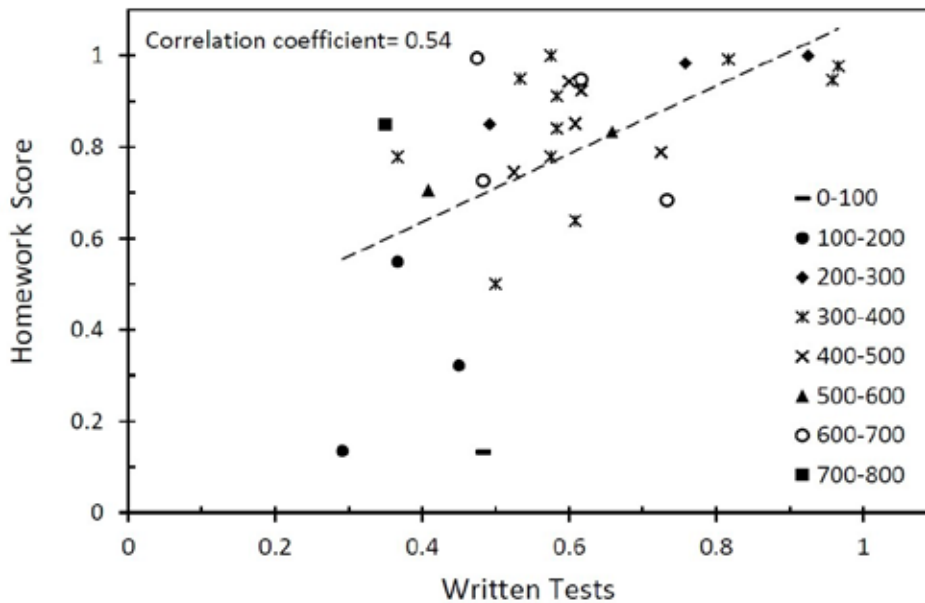


Fig. 3. The average scores for students in online homework assignments versus written tests for all time groups in minutes. The data is normalized to the highest possible score. The dashed line is the least square fit for the data of all time groups

Receiving external help (plagiarism) is a worldwide problem and its popularity among students deserves more consideration. Normally, students who spent a short period of time and they got a higher score in the homework than in the exams were most probably received an external help. Hence the percentage of students in each time group who gained higher average score in the homework than the trend line (straight line fit) of the data in Fig. 3 was calculated, and the percentage in each time group is plotted in Fig. 4. The figure shows that

25% of the students who spent short time (100-200 min.) in solving their homework most probably did not ask for an external help, due to their low scores. It seems that those students have minimal motivation to improve their learning. The percentage of students who achieved better performance in the homework increased with time; and it reaches 80% for students who spent 600-700 minutes in solving their homework. Those students either have received an external help or they had sufficient time to do their assignment correctly. In the group 300-400, there are 11 students, 6 of them (55%) achieved high homework score. Among the 11 students there are 3 students (27%) scored above 80 in the tests. It is remarkable that 200-300 minutes was sufficient to complete the online homework successfully, and 2/3 of the students in that group achieved above 80 in the written tests. This may conclude that the time 300-400 minutes is more than enough to complete the online assignments, and about 50% of the students in the time group 300-400 are most likely received an external help in doing their homework. Note that adding the number of students that might have received external help in doing their

homework for all time groups and divided by the total number of students in the sample, it gives about 50%. It is remarkable that this value is in good agreement with the percentage of students normally passed the final exams in general physics courses at UAEU. This is not characterizing UAEU students only, but also students in other places [19]. The absence of external help factor in the written tests suggests that students who did not practice solving homework problems were not be able to manage the time of the written tests. Consequently, the overall fraction of students passed the written tests is similar to that of the online homework assignments.

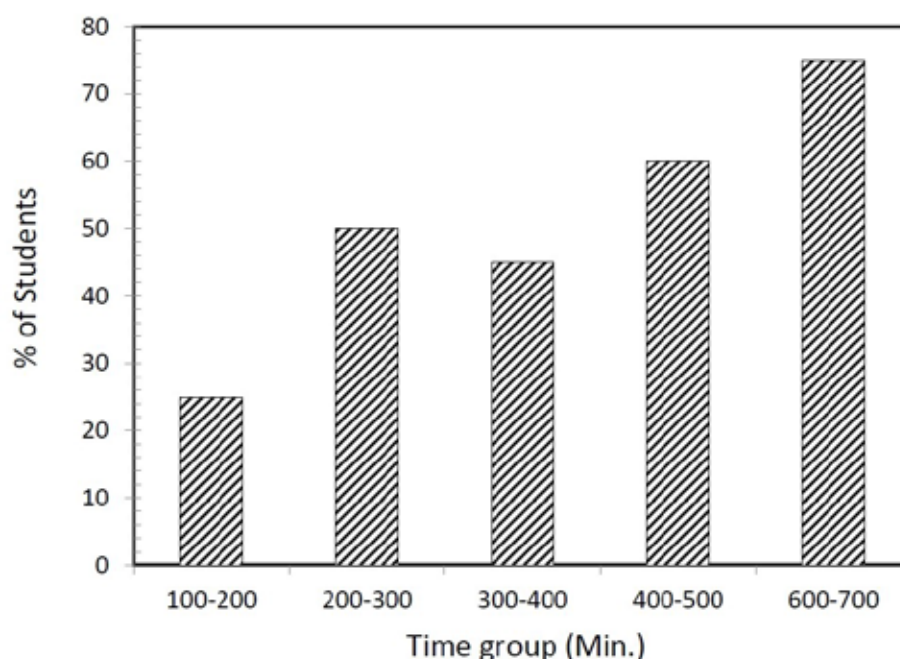


Fig. 4. The percentage of students in each time group who achieved better performance in the homework than the exams

Moreover, it is a general habit of students to start working on their homework just prior to the due time. Therefore, they feel under pressure and have to complete and submit their homework. Thus, they exert much less effort and did not learn the analytical skills in solving the problems which were targeted by the homework [10]. Consequently, students performance in the exams is strongly correlated with their seriousness in doing their homework.

Nevertheless, it is notable that using online homework increases the interaction of honest students during the semester; we noticed that the online tests had a considerable effect on students learning and achievements. Students felt that they can manage their scores and they were given the opportunity to enhance self-learning through hints on demand. Knowing that they can improve their scores, students became more responsible and displayed a very positive interaction among students and with their instructor.

4. CONCLUSION

The effect of time spent in solving online homework problems on the students performance has been investigated. The total time spent by a student in completing 8 homework assignments was calculated. The data for all students is found to be distributed between 71 to 723 minutes. The analysis showed that:

- The majority of students spent 200-400 minutes, and the time found to be sufficient to complete the homework assignments.

- The fraction of students in each time group with higher homework score than tests is increasing with increasing the time duration.

- About 50% of the students in the sample might either had received an external help to do the online homework or they managed to do it during a longer period of time.

- The results display a reasonable connection between the students performance in solving the homework and the written tests with a correlation coefficient of $r \Delta 0.54$.

It is recommended to consider more time restrictions for the online homework duration and due date to allow students practice on managing the time of the tests.

ACKNOWLEDGEMENT

The authors would like to thank Pearson publisher for providing a pilot trail access to mastering physics.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. William C Robertson. Detection of cognitive structure with protocol data: Predicting performance on physics transfer problems. *Cognitive Science* 1990;(14)2:253-280.
2. Hestenes D, Wells M, and Swackhamer G. Force concept inventory. *Phys. Teach.* 1992;30:141.
3. Maloney D, O Kuma T, Hieggelke C. and Van Heuvelen A. Surveying students' conceptual knowledge of electricity and magnetism, *Am. J. Phys.* 2001;69(7):S12-S23.
4. Etkina E, Van Heuvelen A. *Research Based Reform of University Physics*, edited by E. F. Redish and P. Cooney (AAPT, Compadre); 2007.
5. Laurillard D. *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies.* 2nd ed. Abingdon, Oxon: Routledgefalmer; 2002.

6. Ausserhofer A. Web based teaching and learning: a panacea? *Communications Magazine* 1999;(37)3:92-96.
7. Jang KS, Hwang SY, Park SJ, Kim YM, Kim MJ. Effects of a Web-based teaching method on undergraduate nursing students' learning of electrocardiography, *J Nurs Educ.* 2005;(44)1: 35-9.
8. University IT Services UITS. UAEU 2007.
<http://www.uaeu.ac.ae/uits/services/blackboard/index.shtml>
9. Benkraouda M. Using the peer instruction method in teaching general physics with Blackboard as a tool, Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing (METSMaC). Abu Dhabi, U.A.E. 2006;17-19.
10. Mazaur E. *Peer Instruction: A User s Manual*. Upper Saddle River: Prentice-Hall; 1997.
11. Rasil Warnakulasooriya & David E. Pritchard. Learning and Problem-solving Transfer between Physics Problems using Web-based Homework Tutor, Conference Proceedings: EdMedia-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications. 2005;(2005):2976-2983.
12. Warnakulasooriya Rasil and David E Pritchard. Time to completion reveals problem- solving transfer, Proceedings of the 2004 Physics Education Research Conference, J. Marx, P. Heron, and S. Franklin, editors; 2004;205-208. (ISBN 0-7354-0200-0).
13. Angie Hodge , Jennifer C Richardson, Cindy S York. The Impact of a Web-based Homework Tool in University Algebra Courses on Student Learning and Strategies. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* 2009;(5)4:618-629.
14. Demirci N. Web-Based vs. Paper-Based Homework to Evaluate Students Performance in Introductory Physics Courses and Students Perceptions: Two Years Experience. *International Journal on E-Learning* 2010;(9)1:27-49.
15. Tolga Gok. Comparison of student performance using web- and paper- based homework in large enrollment introductory physics courses, *International Journal of the Physical Sciences* 2011;(6)15:3778-3784.
16. Young HD. Freedman RA. *University Physics*, 12th edition, Pearson Addison-Wesley; 2008.
17. Palazzo DJ. Detection, Patterns, consequences, and remediation of electronic homework copying, MS thesis, Massachusetts Institute of Technology; 2006.
18. Rummel RJ. *Understanding Correlation*, University of Hawaii; 1976.
19. Dillenbourg P. Professor at Ecole Polytechnique Federale de Lausanne (EPFL), Switzerland, The Provost Series on New Technologies in Education 2012, Seminar 6 CETL, UAEU.
http://cetl-uaeu.blogspot.com/2012_03_01_archive.html

APPENDIX

Exercise 27.1

A particle with a charge of $1.4 \times 10^{-8} \text{ C}$ is moving with instantaneous velocity $\vec{v} = (4.80 \text{ m/s})\hat{i} + (-3.20 \text{ m/s})\hat{j}$

Part A

What is the force exerted on this particle by a magnetic field $B \Delta (1.60 \text{ T})\hat{k}$? Find the x-component.

 N

Submit

My Answers Give Up

Part B

Find the y-component.

 N

Submit

My Answers Give Up

Part C

Find the z-component.

Part D

What is the force exerted on this particle by a magnetic field $B \Delta (1.60 \text{ T})\hat{k}$? Find the x-component.

 N

Submit

My Answers Give Up

Part E

Find the y-component.

 N

Submit

My Answers Give Up

Part F

Find the z-component.

 N

Submit

My Answers Give Up

Exercise 27.15

An electron at point A in the figure (Fig. 1) has a speed of $1.20 \times 10^6 \text{ m/s}$.

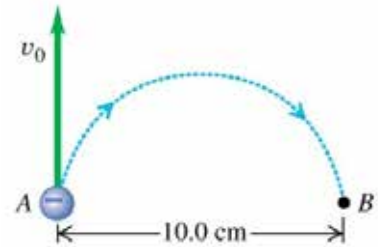
Part A

Find the magnitude of the magnetic field that will cause the electron to follow the semicircular path from A to B.

$B =$ T

Submit

My Answers Give Up



Part B

Find the direction of the magnetic field that will cause the electron to follow the semicircular path from A to B.

out of the page
 into the page

Submit

My Answers Give Up

Part C

Find the time required for the electron to move from A to B.

$t =$ s

Submit

My Answers Give Up

Exercise 27.35

A long wire carrying 4.50 A of current makes two 90° bends, as shown in the figure. The bent part of the wire passes through a uniform 0.240 T magnetic field directed as shown in the figure and confined to a limited region of space.

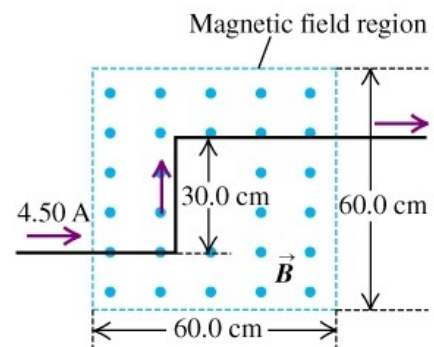
Part A

Find the magnitude of the force that the magnetic field exerts on the wire.

$F =$ N

Submit

My Answers Give Up



Part B

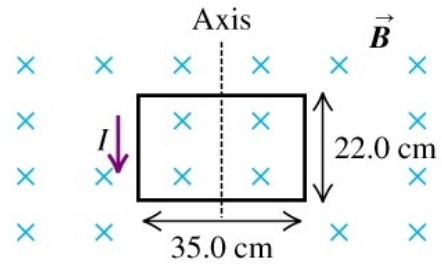
Find the direction of the force that the magnetic field exerts on the wire.

 ° clockwise from right direction

Submit

My Answers [Give Up](#)**Exercise 27.44**

A rectangular coil of wire, 22.0 cm by 35.0 cm and carrying a current of 1.40 A, is oriented with the plane of its loop perpendicular to a uniform 1.50 T magnetic field, as shown in the figure.

**Part A**

Calculate the net force which the magnetic field exerts on the coil.

 N

Submit

My Answers [Give Up](#)**Part B**

Calculate the torque which the magnetic field exerts on the coil.

 N · m

Submit

My Answers [Give Up](#)**Part C**

The coil is rotated through a 30.0° angle about the axis shown, the left side coming out of the plane of the figure and the right side going into the plane. Calculate the net force which the magnetic field now exerts on the coil. (Hint: In order to help visualize this 3-dimensional problem, make a careful drawing of the coil when viewed along the rotation axis.)

 N

Submit

My Answers [Give Up](#)

*Larisa Zhuravleva,
Associate Professor, Doctor of Philosophy,
Olga Goncharova,
Associate Professor, Doctor of Philosophy,
Melitopol Bogdan Khmelnytskyi
State Pedagogical University,
Scientific-Educational Institute of
Social-Humanitarian and Art Education*

CORRECTION AND DEVELOPMENT OF SPEAKING OF PRESCHOOLERS WITH STUTTERING BY MEANS OF MUSICAL-DIDACTIC GAMES

Abstract: The article deals with the pedagogical and psychological aspects of stuttering. The publication focuses on the peculiarities of the correction and development of speaking of the preschoolers with stuttering by means of musical-didactic games.

Key words: stuttering, preschoolers, education, correction, development, musical-didactic games, speaking.

At the beginning of the third millennium all parts of the educational system of Ukraine, including preschool one, is being reformed. The process of Ukrainian state development is associated with active introduction of native language; it requires the formation of specific language skills, defines the strategic task of the linguistic education of a personality. This personality is characterized by the national cultural and ideological priorities, it can consciously master native language from the first years of life. Mentioned above problems have been reflected in the legislative acts of our country: State Programme "Children of Ukraine", "National Doctrine of Educational Development in Ukraine in the 20th century", Law "On Preschool Education", "Concept of Linguistic Education", etc. The state programmes' implementation involves the improvement of the existing national programmes and development of new educational systems. It also demands a search for new methods to improve the quality of the educational process, which requires appropriate scientific and educational researches.

Preschool age is a period of active language mastering. At this stage all sides of speaking are established and developed: phonetic, lexical, grammatical, coherent speaking, learning, as well as its severity and imagination (A. Bogush, K. Krutiy, T. Pirozhenko, etc.). In addition, a complete language acquisition in early childhood stands for a necessary condition of the following tasks' solving: mental, aesthetic, spiritual and moral education,

learning native culture, national and human values (V. Bondar, V. Siniov, E. Sobotovich, V. Tarasun, M. Sheremet, etc.).

Speaking of the children is a subject of the research in psychology, linguistics and pedagogy. According to the theoretical concepts of national psychology speaking stands for the most important mental function of a human being – the universal means of communication, thinking, organizing of the actions.

Stuttering is one of the most widespread speech disorders among the children of the preschool age. It has to be said a development of speaking of preschoolers with stuttering is of particular importance because stuttering, as a speaking disorder, hurts the psyche of a child. It is one of the causes of neurotic personality traits' development, it breaks communication, makes the relationships with others more difficult (O. Gopichenko, V. Kondratenko, S. Konoplyasta, A. Kravchenko, V. Seliverstov, V. Tishchenko, M. Hvattsev, V. Shklovsky, R. Yurova, etc.). All mentioned above proves that the problem of stuttering is among important tasks, that should be thoroughly researched. Search for the effective methods to overcome stuttering is one of the most urgent problems of special education.

Stuttering is referred to the most severe types of speech disorders, characterized by the disturbance of speech fluency. In modern speech therapy stuttering is defined as a disorder of tempo-rhythmic organization of speech, caused by spasmodic condition of speech apparatus muscles (L. Belyakova, E. Dyakova, 1998, etc).

Analysis and synthesis of the scientific literary resources, which deal with the stuttering correction, have allowed to emphasize a lack of theoretical and methodological research of the problems of the senior preschooler's level of oral speech development. It also proves the necessity of carrying out a speech therapeutic work in this field. The researched problem is urgent and must be solved as generally developing and correctional task, which helps the child to master various communicative tools, training and other kinds of activities.

Taking into account the specificity of the disorder of speech's smoothness, especially its tempo-rhythmic organization, as well as the deviations in the motor sphere concerning dynamic praxis and musical rhythmic abilities of stuttering children, we think that it is a vital thing to form rhythmic and intonation organization of speech, which is one of the most important units in the complex methodics of the correction of stuttering (L. Andronova, S. Aslanova, L. Belyakova, T. Kognovytska, L. Kopachevska, I. Povarova, V. Seliverstov, I. Sikorskiy, A. Yastrebova, etc).

The disorder of speech smoothness (as a result of tempo-rhythmical disorders) leads to the increase of emotional tension and incoordination of speech acts. Tempo-rhythmical disorders of speech motor analyzer's activity of stuttering children can become an indicator of other sensory analyzers' disorders: auditory, visual, and motor ones.

The analysis of psychological, pedagogical, psycho-physiological and special scientific resources has shown that the development of speaking of senior preschoolers with stuttering can be effectively carried out by means of educational, entertaining, emotional and sensual aspects. They create favorable conditions for the development of tempo-rhythmic foundations of speaking, effectively influence the development of speech respiration, phonemic processes, vocabulary enrichment, improvement of grammatical formation of speech and pronunciation, and contribute to the development of articulative, fractional, and general motor skills.

In the researches, carried out by I. Pavlov, B. Teplov, O. Ukhtomskiy, the mechanism of tempo-rhythmic movements' formation is presented. They prove that tempo-rhythmic disorders not only break the child's speaking function, but also reduce its efficiency and

productivity. A purposeful formation of tempo-rhythmic features in terms of an emotionally filled educational and game activity contributes to the correction of the child's reflective ability (V. Kruchynin, L. Mitryakova).

At preschool age the game stands for a leading activity. Game activities of the preschoolers have become the subject of the research of many scientists (L. Artemov, M. Bamov, P. Blonskiy, D. Elkonyn, O. Leontiev, S. Rubinshtein, L. Vygotskiy, R. Zhukovskiy, etc.). The game includes a variety of activities and operations, directly meeting the conditions of the game tasks' achievement. The correction of personal deviations of the stuttering children takes place inside this activity and in connection with it [1].

The idea of using game activities with the correctional aim is reflected in the works of G. Volkova (1983); I. Vygotska, E. Pelliner, L. Uspenska (1989); O. Rau (1992). During the differentiated use of game activity (G. Volkova [1]) the correction of personal deviations of stuttering children is being held, on this basis their speaking is being developed. Games and game devices (I. Vygotska, E. Pelliner, L. Uspenska [2]) contribute to the use of the relaxation exercises (relaxation) according to the tasks of consistent stages of speech therapeutic effects. Role-playing (O. Rau [3]) is used as a means of emotional-stress therapy, aimed at the work with preschool children with stuttering.

The corrective role of music is also great. It has been researched by the scientists in different fields: medicine, psychology and pedagogy. One of the reasons of the physiological influence of music on a human being is that the nervous system, along with the muscles, have the ability to assimilate rhythm (O. Voroztsova, 2004). Music, as a rhythmic element, stimulates the body's physiological processes that occur rhythmically both in the motor and vegetative spheres. In his book, which contains a lot of interesting facts, D. Campbell has noted that musical stimulation reduces the time of motor reaction, increases the lability of the visual analyzer, improves memory and a sense of time, stimulates reflexes (D. Campbell, 1999).

The extensive use of music in correctional and developmental work with stuttering children is well-known: V. Gryner (1958); S. Mashura, Z. Mateiova (1984); T. Ovchinnikova (1994); N. Rychkova (1998). Logopedic rhythmic stands for one of the mentioned above means (G. Volkova (1985); T. Ovchinnikova (1994); N. Rychkova (1998).

The perception of music is impossible without emotions. The law of aesthetic resonance runs that all the elements, that make up the artwork, influence and excite each other. It causes a repeated enhance of aesthetic sound of a separate unit each and all of them (M. Bonfeld, 1991). We also consider that perception of both a piece of music as a whole and its separate elements affects the stuttering preschool children, contributes to certain emotions and makes the children be excited.

Perception of a work of art (in this case a piece of music) faces hidden contradictions: the whole, as a sign, is perceived as an inseparable and indivisible unit, but every piece of music can not exist without the whole. Thus, a stuttering child, who still learns to percept and produce intonations of the discrete forms of musical composition, as a result of a definite work, will be able to combine separate elements of a piece of music into the whole as a perception or as something created by himself.

We think that according to the law of aesthetic response emotionally stressful state of a stuttering child may be relaxed and transformed into a state with positively colored emotions and feelings through his involvement into the process of game. These emotions are aimed at the perception of components and forms of music: rhythm, tempo, and intonation. We believe

that musical and didactic games can facilitate the release of emotional tension and build a new foundation for stuttering preschool children's speaking.

Musical and gaming activity, combined with dancing, rhythmic movements, motor orientation in space, and a use of a variety of gaming activities are characterised by an expressed corrective and developing value (S. Bekina (1983); L. Feoktistova (1978)). The authors have noted that the formation, reproduction and transmission of visual-motor, musical images, combined with dance movements and orientation in space in different gaming activities have a huge developmental significance. All mentioned above help to expand the capacity of visual and auditory attention, visual and auditory memory, visual imagery thinking. It also develops different techniques and habits of motor orientation in space and time.

O.Vorozhtsova has defined some general features of the child's way of thinking, which makes use of various gaming techniques and music, which is the most suitable for the work with children. The author has noted that "game and music influence each other. The impact of musical images makes the game more vivid and interesting, helps to manifest children's individuality. The game will also contribute to the full perception of music; its shaped structure has no support in the experience of children. Due to such kind of music children's emotional experience is enriched, speech function is improved" [4, p. 9].

Music and didactic games always encourage and develop the creativity of children. These games contribute to sensory development of children. Their content, structure, rules are aimed at systematic and orderly development of high-rise and rhythmic, dynamic and timbre hearing [5, p.231]. Their task is to create the ability to distinguish, and compare mentioned above characteristics of musical sounds. Musical sensory practice develops not only the processes of perception, it is also associated with reproduction and aesthetic experience.

N. Kononova has emphasized that these games combine all kinds of musical activities: singing, listening, dancing to the music, playing musical instruments. The author has identified programme tasks that are solved when using musical and didactic games while performing different types of musical activities [6, p.6].

Musical-didactic games, which are used in the process of singing, help to teach children to sing expressively, naturally, to breathe in correctly between musical phrases, to hold the breath to the end of phrases. While singing, the children learn to express dynamic tones correctly that makes them feel the beauty of melody. While listening to music the preschoolers are acquainted with instrumental, vocal works of various kinds. It makes children feel and experience definite feelings. Gradually, due to the games the children get the ability to recognize familiar pieces of music, to distinguish dance, lullaby, march and their parts.

Rhythmic movements stand for a kind of musical activities of children. Musical-didactic games, used in the process of rhythmic movements, help children to actively develop the motor reaction, to learn to combine movements with music. In the game the children learn to speed up and slow up their movements, to move naturally according to the musical images, different content and dynamics of music. Scientists determine the initial knowledge and abilities, got by the children in the musical and didactic games [7; 5; 2].

Thus, the initial orientation in musical phenomena requires the children to have: the ability to listen very attentively to the music; the ability to isolate particular features of musical sounds within their overall complex, to distinguish dynamic, rhythmic and other changes. The ability of the children to listen very attentively is guaranteed by the following: the

ability to compare similar and contrast associations of musical sounds' characteristics; the ability to refer the phenomenon, the characteristics of the sounds to certain groups; the ability to find certain characteristics of musical sounds within a variety of musical practice (singing, movement, playing musical instruments).

Musical-didactic games give an opportunity to develop a musical ear, general and fractional motor skills, to activate thinking processes, to bring up moral qualities of the individual in the entertaining way. Interesting plot and fun time always excite the child, activate his auditory attention, improve the quality of singing.

Developing auditory perception in the process of carrying out musical and didactic games, phonemic ear of a child is formed. It is known that auditory perception includes the function to recognize the sense. Without this function the development of oral and written language is impossible [8, p.24]. In ontogenesis the analyzer areas become mature at different periods of time. The readiness of the tactile sphere is known to develop faster.

Educational value of musical-didactic games is in their ability to open up for a child the way to apply the acquired knowledge in practical life. Didactic games, that take place outside the class, affect the development of children's independence. The more effectively the kids cope with didactic material, the faster the agility, initiative, and independent mental activity are developed. Musical and didactic games, which are convenient, interesting, and well-organized, expand the musical ideas of children, promote the development of musical skills, have a positive impact on the general development of the children.

N. Vetlugina and A. Keneman [5] distinguish the following areas of the music and didactic games effective use: the introduction of music and didactic games to music classes enables their more meaningful and effective use; music and didactic game promotes language development of children and affects their emotional state.

T. Pirozhenko emphasizes that "the inclusion of language in various kinds of activities – cognitive, artistic, constructive, entertaining, etc. – provides the enrichment of children's speaking with new vocabulary, more complex grammatical constructions [9, p.33-38]".

While using musical-didactic games the children do not only acquire knowledge on the phenomena of life, but also evaluate them, verbally formulate their impressions of the music. The development of sayings about music enriches vocabulary with new words, musical terms (preschoolers learn the glossary of terms-synonyms in relation to various types of music), engages intelligence, the ability to find a new solution that should be immediately implemented (Agapova, 2006). In addition, musical-didactic game promotes the development of kindness, politeness, etiquette. The variety of pieces of music enriches child's emotional sphere. The children are seemed to be involved into the images, expressed in music, they react to the changes of the music's parts character (dynamic, tempo, registered). They also influence the development of artistic images, culminating end of the game, connected with a slowdown at the piece of music end. Emotional musical sensitivity of children is, most of all, expressed in voluntary movements that appear during the process of listening, in a change of facial expression, voluntary movements of the arms, legs – various swings, applause.

The analysis of the survey results (L. Zhuravleva, 2009) has identified the potential opportunities of the synesthesia in the work of speech, auditory, visual and kinesthetic analyzers, which enables the development of special methodics of corrective and developing work on polisensitive basis.

The comparison of quantitative characteristics of senior preschoolers with neurotic and neurotic-like forms of stuttering has given an opportunity to trace the positive dynamics of

speech's development in the experimental groups. The results of the control experiment has confirmed the dependence of tempo-rhythmic speech disorders of children on the structural components of musical forms: rhythm, tempo, intonation and emotions, contained in the structure of musical-didactic games. Due to the involvement of the stuttering children into the process of game the perception and reproduction of musical sounds, which stand for a foundation for sustainable development of speech sounds, have been developed; the work of sensory analyzers: auditory, speech-motor, visual, and kinesthetic have been activated.

The assumption that deviations in the rhythmic activity of one of the analyzers (in our case of speech-motor one) promote the mismatch of other sensory areas that interact with it, have been proved. For the preschoolers with neurotic and neurotic-like forms of stuttering the insufficient level of musical and sensory development is characteristic. Among them there are insufficient level of musical-sensory development: violation of rhythm, tempo, pitch perception; difficulty in musical sounds perception, based on additional analyzers (kinesthetic and visual). The dependence of degree of musical-sensor development on the clinic form of stuttering has been confirmed. The differences of musical-sensor abilities of the preschool children with neurotic and neurotic-like forms of stuttering, based on the violation of musical-sensor development and the ability to independently perform the tasks, connected with the peculiarities of the pathogenetic mechanism of stuttering, has been identified. It has been researched that the children with neurotic-like form of stuttering have the lower level of the perception of the musical sounds' characteristics than the preschoolers with neurotic form of stuttering.

The experimental verification of the proposed methodics of the development of the speaking of senior preschoolers with stuttering by means of musical-didactic games has proved the effectiveness and expediency of its use in the pre-school educational establishments.

REFERENCES

1. Volkova G. A. Games as a means of the preschoolers' stuttering overcome, Moscow, 1983. – 144 p.
2. Vygotskaya I. G. The overcome of preschoolers' stuttering using games, Moscow, 1989. – 175 p.
3. Ray E. Y. The role of game psychotherapy in the overcome of preschoolers' stuttering, Moscow, 1992. – P. 19-24.
4. Vorozhtsova O. A. Musical art-therapy for the children. Music and games in the child psychotherapy, Moscow, 2004. – 90 p.
5. Vetlugina N. A. Theory and methodology of musical education in the kindergarten: Textbook for students, Moscow, 1983. – 255 p.
6. Kononova N. G. Musical-didactic games for the preschoolers, Moscow, 1982. – 86 p.
7. Vetlugina N. O. Musical development of a child / Nataliya Oleksiivna Vetlugina. – K.: Musical Ukraine, 1978. – 255 p.
8. Syrotyk A. L. Neuropsychological and psychophysiological support of education, Moscow, 2003. – 288 p.
9. Pirozhenko T. Speaking of a child: psychology of child's speaking achievements, Kiev, 2005. – 112 p.

*Zaliya Abasovna Arskieva,
State Educational Institution of High Professional Educational,
Chechen State University, Chechen Republic, Russia, Grozny*

The role of the family in the formation and development of personality

Abstract: the article says the educational role of the family in the formation and development of the child as an individual; of spiritual values and the reasons for the degradation of the family.

Key words: ethnosreda, disorganization, ethnic culture, microenvironment, comfort, culture of communication.

Арскиева З. А.,
ст. преподаватель
кафедры педагогики и психологии ЧГУ

Роль семья в формировании и развитии личности

Анотация: в статье говорится о педагогической роли семьи в формировании и развитии ребенка как личности; о духовных ценностях и причинах семейной деградации

Ключевые слова: этносреда, дезорганизация, этнокультура, микросреда, комфортность, культура общения.

Семья – это древнейший институт человеческого взаимодействия, уникальное явление. Ее уникальность состоит в том, что несколько человек самым тесным образом взаимодействуют в течение длительного времени. Совместная жизнь людей постоянно создает ситуации несовпадения интересов, обуславливает необходимость взаимных уступок и компромиссов. Семейные отношения потенциально наделены высокой конфликтностью, однако именно супружеские отношения потенциально содержат в себе возможность наибольшего эмоционального удовлетворения.

На сегодняшний день существует значительное количество отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме супружеского благополучия. Среди них работы В. А. Сысенко, В. А. Ковалева, Ю. Е. Алешиной, Т. В. Андреевой, Н. В. Гришиной, В. В. Столина, Л. А. Гозмана, И. Дорно, А. Егидес, С. Кратохвил, Д. Делис и др. Исследование супружеских взаимоотношений, весьма затруднено, так как это область сугубо личной и интимной жизни человека.

Объективные обстоятельства жизнедеятельности семьи влияют на ее благополучие только через их субъективную оценку супругами, которая в свою очередь

определяется социально-психологическим климатом и взаимной удовлетворенностью взаимоотношениями друг с другом. В связи с этим интерес вызывает проблема взаимосвязи межличностных отношений супругов и субъективной оценки их благополучия.

Вторая причина, которая обуславливает стабильный интерес к семье, - это социализирующая функция семьи. Семья не только биологически, но и духовно воспроизводит население. «Какова семья, таков и сын», - говорят в народе. Поэтому проблема повышения воспитательного потенциала семьи, качества ее жизни, всегда была актуальной, социально значимой. Ведь именно семья закладывает фундамент духовной, моральной и интеллектуальной сфер личности в пору наибольшей сенситивности формирующегося человека (детство, отрочество). По утвердившемуся в психологической науке убеждению, жизнь каждого человека может быть разделена на две половины, весьма не равные по временной протяженности, но равноценные по развивающему эффекту. Первая половина - это время жизни от рождения до трех лет, вторая - вся последующая жизнь, какой бы долгой она ни была. Из того, что человек получил в первые три года своей жизни, он черпает всю жизнь, а на том, что недополучил в первые три года, спотыкаешься до конца своей жизни. Таково значение семейного воспитания в судьбе каждого индивида. Дотоле никем еще не описан тот истинно чудотворный педагогический механизм, формирующий у ребенка сложную интеграцию социального, эмоционального и символического опыта в процессе семейного воспитания, который невозможно получить ни в каких иных педагогических системах. Семья влияет на качество духовного воспроизводства населения не только прямо, непосредственно социализируя детей, но и косвенно, создавая атмосферу уравновешенности, комфортности, а через последние - и работоспособности, и творческого настроения у взрослых ее членов. И, наоборот, неблагополучная семья снижает творческие возможности, уровень коммуникабельности, культуру общения у людей, что особенно чувствительно сказывается на успехах людей «разговорных» профессий (учителя, артисты и т. п.). [3]

Семья - уникальная педагогическая система, ее формирующее влияние на ребенка первично во времени и всеохватно по содержанию, она закладывает и формирует до известной степени личность в целом, в совокупности всех ее свойств, в то время как во внесемейных социальных институтах столь гармонического и всестороннего воздействия не бывает, хотя в определенных сферах (например, профессиональной) внесемейные педагогические системы достигают большего эффекта. [5]

Целостность семейной группы, ее устойчивость поддерживаются мотивами двоякого рода: внутренними и внешними. К внутренним мотивам семейно-группового сплочения и стабильности относятся взаимная любовь, чувство родства, психологическая невозможность взаимозамены для супругов, родительский, сыновний, дочерний, братский долг, высшая степень сочувствия и соучастия в судьбе друг друга, превращающая членов семьи в нравственно-психологическую общность. В этом случае боль и радость одного члена семьи не остается его личным делом, а отзывается на всех остальных членах семьи как на едином организме. В такой семье боль одного, распределяясь между всеми, уменьшается прямо пропорционально числу членов семьи, а радость увеличивается в такой же пропорции.

Разумеется, что перечисленные выше характеристики семьи и мотивы ее устойчивости воплощаются в полной мере далеко не во всех конкретно-семейных группах.[2]

Обусловлено это многими обстоятельствами.

Во-первых, принципы семейных взаимоотношений, морально-психологический климат семьи в значительной мере определяются состоянием общественных отношений, характером половой морали и нравственного климата того общества, частицей которого является семья.

Во-вторых, даже самая идеальная модель (социально заданный эталон семьи) по-разному реализуется в конкретных семьях в зависимости от духовной зрелости супругов, их моральной, психологической и интеллектуально-эстетической совместимости, конкретных обстоятельств и условий микросреды, в которых они живут и действуют, от личной концепции идеальной семьи и т. д.

Соответственно различаются и причины, по которым семейная группа не распадается. Если благополучные семьи сплачиваются благодаря внутренним мотивам, то неблагополучные, главным образом, сохраняют целостность, побуждаемые внешними мотивами.

Внешние, или опосредствованные мотивы сохранения семейной целостности могут выступать в виде материального расчета, юридических, религиозных запретов, силы общественного осуждения разведенной женщины, разного рода меркантильных соображений или иного рода препятствий против свободы развода.

Словом, все то, что находится за рамками взаимных психологических притяжений супружеской пары и их детей, но направлено прямо или косвенно на сохранение семейной целостности, называется внешними мотивами. Знание перечисленных признаков семьи важно для оценки уровня ее развития и благополучия.[4]

С целью исследования особенности взаимосвязи межличностных отношений супругов и субъективной оценки их благополучия нами были обследованы 30 человек это 15 семейных пар с использованием тестового задания « Каков ваш брак» который состоит из двух разделов первый из опросников для мужчин и второй для женщин:

В результате проделанной работы мы пришли к следующим заключениям.

Среди опрошенных супружеских пар 13 пар считают, что лучшей жены или мужа им не найти, довольны своим супружеством. В двух остальных супружеских пар один из супругов понимает, что идеального брака не существует и потому мирится с недостатками супруга.

Таким образом, подлинные причины семейной деградации, по-видимому, кроются, скорее всего, в том, насколько то или иное общество отошло (вольно или невольно) от служивших веками предельно разумных традиционных семейных идеалов и ценностей морали и религии. Будучи испытанными регуляторами поведения индивидов и механизмами их сплочения, религия, мораль и традиции прокладывали веками четкую канву нравственно достойного, единообразного в главных чертах поведения. Эти регуляторы предостерегали от нравственного падения, индивидуалистического произвола в действиях и поступках, предохраняли от заражения порочной идеологией рационалистического индивидуализма и эгоизма, без духовности и нравственного босячества.

Например, в чеченской этносреде существенного обособления светской культуры от религиозной не произошло. Можно говорить об органичной сращенности той и другой. В сфере половой морали, в семейно-бытовых и брачных отношениях здесь доминируют в основном религиозные нормы (в той или иной субъективной трактовке их содержания). И там, где они соблюдаются, симптомов семейной дезорганизации бывает намного меньше, чем в тех семейных группах, которые утратили собственную этнокультуру и не усвоили чужой. [1]

Список литературы

1. Арскиева З. А. «Этнопсихологические особенности предбрачного ухаживания у чеченцев, как формы традиционного бытования в прошлом и его особенности в настоящем»// Научно – теоретический журнал « Ученые записи Университета имени П. Ф. Лесгафта» № 8 (114) – Санкт – Петербург, 2014. – С. 10.
2. Ковалев С. В. «Психология современной семьи». М., 1988.
3. Лаптенко С. Д. Семья и духовное развитие личности в семье. Минск 1977.
4. Манкиев А. Д. , Булуева Ш. И. «Семья и нравственность». Грозный ГУ «Книжное издательство» - 2003.
5. Сердюкова Л. Ф. «Психологическая готовность молодых людей к вступлению в брак на примере студенческой молодежи Чеченской республики» // Научно – теоретический журнал « Ученые записи Университета имени П. Ф. Лесгафта» № 8 (114) – Санкт – Петербург, 2014. – С. 164.

*Chervaneva Z. A.,
Kharkiv National Technical University "KPI"*

HUMAN CAPITAL CORE "NEW" EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

*Черванева З. А.,
Харьковский национальный технический университет «ХПИ»*

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ КАК ЯДРО «НОВОЙ» ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматривается качественно новый базис педагогической психологии, присущий постиндустриальному обществу – человеческий капитал. Сравнивается понятие человеческого капитала с традиционными формами материального капитала и показывается, что в современном обществе нужны совершенно новые ориентиры педагогической деятельности и психологические установки, которые бы поднимали на надлежащий уровень отношения в социуме к креативной личности, интеллектуальному творчеству, досугу как форме продолжения креативной деятельности и источникам креативного капитала – важнейшего достижения цивилизации.

Ключевые слова: человеческий капитал, креативная деятельность, педагогическая психология, социальная экономика, управление социальными системами.

Введение. В рейтинге научно-технического прогресса, проведённом в очередной раз известной корпорацией RAND, дан анализ глобальной технологической революции на 2020 г.¹. В этом документе, включающем 16 направлений научно-технического развития, установлен рейтинг стран. Не вызывает удивления, что в нём на первом месте стоят США. Удивительным и многообещающим является то, что Украине принадлежит неплохое (в сравнении с остальными показателями) 29 место, а России – и того выше. В то время как по индексу развития человеческого потенциала Россия занимает 57, а Украина 70-е место². Это свидетельствует о том, что, несмотря на невысокий уровень

¹ Global Technology Revolution 2020 / RAND Corporation. - 2005.

² Индексы человеческого развития. Интернет-ресурс. 2006.

экономических показателей и социального статуса стран, они располагают мощным потенциалом творческой деятельности, лежащей, наряду с экономической мощью, в основе научно-технического прогресса. Иными словами, *в странах Восточной Европы и названных стран в частности, высока креативная составляющая научно-технического прогресса, которая должна предопределить социально-экономическое развитие на ближайшее будущее.*

Теория постиндустриального общества позволяет сфокусировать исследования на перспективной форме общественного богатства – развитой личности, высветить происходящие изменения в ценностных ориентациях человека, где на фоне традиционных экономических начинают доминировать социокультурные и духовные потребности. Формируется новый тип работника: помимо его образования и квалификации в узком понимании, востребован уже более широкий спектр способностей и качеств человека, в частности способность к анализу, обработке и использованию стремительно растущего объёма разнообразной информации. Возрастают потребности в производстве нового знания в условиях избыточности общей информации, к самостоятельному принятию решений и одновременно к слаженной работе в команде и сетевых организациях, к самоопределению и поиску путей самореализации через творческую деятельность и пр. Расширяется спектр качеств и способностей, входящих в человеческий капитал, за счёт растущего числа интеллектуальных, социальных и культурных составляющих человеческого потенциала.

Человеческий капитал – совершенно новая социально-экономическая категория, включающая в себя – как родовое понятие, несколько понятий видовых – креативный капитал, социальный капитал и др., и изучается в таком смысле социальной экономикой. Одним из постулатов этой относительно новой науки является утверждение, что на современном этапе (в постиндустриальном обществе) «...возникает новая тенденция развития содержания труда – тенденция постепенного превращения его в творческий труд. Это означает, что процесс труда становится одновременно не формальным, а реальным процессом развития человека» [И, с. 17]. «Человек является той целостностью, которая приходит на смену тотальному господству капитала, - пишет А.А. Гриценко, - точнее, человек сам превращается в основной капитал, который сам себя воспроизводит в расширенном масштабе» [12, с. 8]. Такой подход практически безгранично расширяет рамки включения в состав человеческого капитала всевозможных способностей, качеств и свойств личности, которые являются или могут быть основанием для расширенного воспроизводства и осознанной реализации на их основе человеческого потенциала.

Но, что не менее важно, социальная экономика, как «новая интегративная наука о человеко-культурной стороне хозяйственной деятельности в широком понимании» [21, с. 121], по-новому поднимает проблемы ответственности человека и человечества за последствия их действий и бездействия, среди прочих ставит вопросы изменения мировоззрения каждого конкретного человека, культурных ценностей и соответствующих коренных перемен в его поведении, что должно стать объектом педагогической психологии в условиях постиндустриального общества.

Цель этой статьи – привлечение внимания коллег, чья креативная деятельность лежит в сфере образования, к вопросу: какие задачи должна решить страна транзитивной экономики для перехода к «обществу знаний», чтобы включить их в формирование творческого развития людей нового общества. Статья основывается

на сравнительном анализе работ, принадлежащих украинским и российским ученым разного научного профиля.

Постановка задачи. В научной и особенно – в публицистической литературе все чаще говорят об экономике знаний. Именно знания (а не какой-либо иной из существующих двух других основополагающих факторов производства – земли и капитала) убыстряющимися темпами меняют облик современного мира, формируя, по выражению экономистов, интеллектономику (цивилизацию одухотворенного интеллекта) [2]. В связи с тем, что знания представляют собой высшую форму и одновременно – продукт интеллектуальной обработки информации (но не только поэтому), говорят об информационной эпохе [3,4] и информационной экономике [5].

Есть целые теории (иногда фантазмагории), посвященные этому феномену. В одной из работ известного российского экономиста А.В.Бузгалина утверждается следующее: *«Действительная победа в геоэкономическом и геополитическом соревновании в 21 веке может принадлежать только открытым сетям (миру, пространству-времени), в которых складываются неотчужденные отношения между людьми по поводу опредмечивания творческой деятельности распределенности ее результатов»* ([1]. с.29).

Таким образом, налицо две тенденции:

- превращение знания в фактор развития и одну из составляющих капитала («креативный капитал») современного постиндустриального общества;
- формирование новых социальных институтов (в форме сетевых структур, слагающих «сетевое общество», по М.Кастельсу) и новых социальных отношений (в виде добровольного сотворчества) в определенных социальных группах, имеющих тенденцию быстрого роста и укрепления.

Креативное благосостояние личности. Потребность в высшей (т.е. креативной) деятельности является абсолютной потребностью человека. Вторичные потребности лишь способствуют высшей деятельности, но сами по себе не удовлетворяют эту абсолютную потребность. *Креативное благосостояние индивида* складывается благодаря реализации его творческого потенциала, что, с одной стороны, создает моральное удовлетворение деятельностью. С другой – обеспечивает условия расширенного воспроизводства знания и в-третьих – обеспечивает прогресс общества.

Структура индивидуальной креативной деятельности. В процессе высшей деятельности индивид потребляет, использует в целях саморазвития свои творческие способности, которые выступают одновременно и как средство творческого труда, и как предмет творческого потребления. Потребляя свои творческие способности, индивид в то же время воспроизводит их. Процесс потребления является в этом случае одновременно процессом труда, и наоборот. Таким образом, креативная деятельность индивида распадается на *рабочее время творческого труда-потребления* и *нерабочее время творческого труда-потребления*.

С точки зрения креативной концепции человека, увеличение производительности общественного труда есть не что иное, как освобождение человека от низших форм деятельности и создание условий для занятия высшей деятельностью.

Итак, увеличение общественного креативного благосостояния означает движение в направлении общественного прогресса.

Креативное благосостояние как ценностная норма. Потребности человека есть, по сути, институционализованные нормы общественной жизни, которые формируются под влиянием глобальной тенденции исторического развития (см. [2,3]). Поскольку общественный прогресс заключается в увеличении совокупного объема высшей деятельности, соответствующая ему норма общественного поведения трактует такую деятельность как наиболее полезную для человека и общества в целом. Глубокая институционализация этой этической нормы индивидом приводит к формированию у него осознанной потребности в высшей деятельности. Если же эта норма слабо институционализована индивидом (например, по причине ненадлежащего воспитания), то он не испытывает такой потребности. У такого индивида абсолютная потребность проявляется неосознанно в различных формах: от пассивного просмотра телевизионных программ до употребления алкоголя и наркотиков, которые создают *иллюзию высшей деятельности*.

Основу креативного благосостояния составляют не столько внешние блага, традиционно исследуемые экономистами, сколько *внутренние качества личности*. В современном мире определяющим условием благосостояния индивида являются его воспитание и образование, а основными общественными институтами, формирующими будущее благосостояние, становятся семья и школа. *Даже самый современный рыночный механизм не может обеспечить потребителя лучшей жизнью, чем он заслуживает по своим знаниям и культуре*. Поэтому научить потребителя предъявлять запросы просвещенного человека так же важно, как просто удовлетворять его требования.

Креативное благосостояние как межличностное отношение. Межличностное взаимодействие является процессом передачи личностных качеств от одного индивида к другому. Чем более развит человек, тем больше степень его индивидуализации, тем больше его возможность обогащать своими личностными качествами других людей и самому изменяться в результате межличностных взаимодействий. Обретение индивидом новых личностных качеств требует от него творческих усилий. Поэтому в результате межличностного воздействия происходит развитие индивида, что создает предпосылки для увеличения его креативного благосостояния.

Способность индивида испытывать межличностные воздействия, т. е. изменяться в результате таких воздействий, тесно связана со способностью оказывать межличностные воздействия на других людей. Творческие способности человека закладываются в раннем возрасте и являются результатом межличностных воздействий со стороны родителей, учителей и пр. Если человек с детства невосприимчив к воспитанию и обучению, то уровень его творческого развития будет низок.

Свойственное каждому человеку стремление постоянно увеличивать свое влияние на общество посредством расширения и укрепления системы межличностных воздействий не всегда является осознанным. Рассмотрим несколько примеров, демонстрирующих разнообразие проявления этого сущностного стремления человека к персонификации окружающей его социальной среды.

Социальные измерения креативного благосостояния. Социальное взаимодействие между индивидами понималось классиками политэкономии исключительно как обмен товарами. В их модели общества межличностное

взаимодействие не относилось к значимым экономическим явлениям и фактически не рассматривалось как существенный фактор прогресса.

В теории креативной ценности, наоборот, творческое взаимодействие индивидов составляет основу функционирования общества. Таким образом, в вопросе о сущности общественных отношений теории трудовой стоимости и креативной ценности принципиально расходятся.

У классиков важнейшим результатом социальных взаимодействий являлась экономия труда, достигнутая за счет разделения общественного труда. Из их рассуждений следует, что благосостояние индивида тождественно принадлежащему ему объему меновой ценности, или его материальному богатству. ***В креативной теории ценности творческое межличностное воздействие одного индивида на другого имеет прямо противоположные последствия.***

Измерение креативного благосостояния человека за какой-либо период его жизни в объективных единицах времени творческого труда представляет собой сложную и пока не решённую задачу. Понятие ***креативной ценности*** лежит в основе теории информационной экономики (см. [5]). Если в классической теории экономической ценности в качестве базовой временной единицы рассматривается время жизни человека, то теория креативной ценности базируется на этическом постулате, который утверждает, в качестве абсолютной ценности, время высшей деятельности человека, а все прочие блага — в качестве ценностей вторичных. Таким образом, увеличение творческого досуга является приобретением и для человека, и для общества, средства повышения их благосостояния.

В креативной теории главным макроэкономическим показателем служит суммарное время творческой деятельности всех членов общества, или ***общественное креативное благосостояние***.

Неэкономическая категория времени занимает в теории креативной ценности доминирующее положение по сравнению с экономической категорией продуктивности труда, что является следствием этической предпосылки об абсолютной ценности времени творческой деятельности безотносительно к внешним ее результатам. Если в классической экономической теории ценность предмета определяется затратами времени на его производство, то в креативной теории — его способностью сокращать затраты времени низшей деятельности в результате творческого потребления. Креативная теория ценности явно формулирует сущностное значение высшей деятельности, поэтому здесь не возникает вопроса о целевом показателе, подлежащем максимизации каждым индивидом. Этим показателем является креативное благосостояние.

Психолого-педагогическая сторона проблемы. Почему интеллектуалы, являясь носителями креативного капитала общества, - самого важного, самого динамичного и самовозобновляющегося, т.е. практически идеального капитала, — почему, спрашивает В.М.Куклин, они занимают сравнительно низкое социальное положение, о чем свидетельствуют их недостаточные личные доходы, да ещё и к тому же пренебрежительное отношение к ним в обществе? Это главная проблема воспитания нового человека. Сложилось так, что общество, уже в известной степени, стало информационным, а социальная мораль остаётся на приоритетах человека физического труда соответственно постулатам индустриального общества. Причем, не

только в нашем, украинском (или российском) социуме. Эти отношения суть инвариантами по отношению к месту и времени. «Истинным интеллектуалам,- заключает Куклин,- приходится платить слишком высокую цену за свой жизненный выбор. Они тратят свои бесценные юность и молодость на овладение знаниями и навыками, а затем еще большую часть своей жизни – на рутинную, поглощающую почти все их жизненные силы, малопонятную и плохо оцениваемую окружающими деятельность. Взамен, правда, они получают возможность приобщаться к тайнам природы и общества, причем результат их усилий проявляется в прогрессе человечества» ([6], с. 44). Видимо, наступит время, когда в широком общественном сознании в отношении к научным знаниям произойдет та революция, которую мы пока еще видим только в политикуме и социальных оценках.

Заключение. Более 10 лет автор работает на кафедре педагогики и психологии управления социальными системами Харьковского национального технического университета «ХПИ», которая специализируется на подготовке управленческой элиты. Принципы выявления, оценивания и использования креативного капитала технической интеллигенции, кратко изложенные здесь, составляют стержень того и инновационного подхода к формированию специалистов, который отвечает задачам постиндустриального общества, что в техническом университете является и сложной, и важной задачей.

Литература:

1. Бузгалин А. В. Новая Кастилия // Социальная экономика, 2005, № 3-4. С. 28-48.
2. Задорожный Г. В., Барвено О. В. Неоэкономика как интеллектономика (о цивилизации одухотворенного интеллекта) // Социальная экономика, 2001, № 2. С. 23-32.
3. Иноземцев В. Л. На рубеже эпох. Экономические тенденции и их неэкономические последствия. М.: ЗАОИ «Экономика», 2003. 776 с.
4. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
5. Корнейчук В. Б. Информационная экономика. СПб.: Питер, 2006.- 400 с.
6. Куклин В. М. Нищий Интеллект // Университеты. Наука и просвещение. № 3/2006. С. 34-44.

*Scacunov Iliа Igor,
Free International University of Moldova,
Master degree in Humanities,
Lecturer at Institutul de Formare Continua, Chishinau*

Social - psychological problems of informatization

Abstract: This article is dedicated to current issues of informatization and its impact on the society. The publication examines global changes formed under the influence of the process of informatization, as well as the possible impact and consequences of such changes.

Keywords: informatization, mentality, mass consciousness, personality changes, problems of informatization, education.

*Скакунов Илья Игоревич,
Аспирантура Международный университет Молдовы,
Магистр социальных наук,
Преподаватель в Институте Непрерывного образования, г. Кишинев*

Социал-психологические проблемы информатизации

Аннотация: Данная статья посвящена современным проблемам информатизации и её влияния на общество. В публикации рассматриваются глобальные изменения, образовавшиеся под воздействием процесса информатизации, рассмотрены возможные последствия этих изменений.

Ключевые слова: Информатизация, мышление, массовое сознание, личностные изменения, проблемы информатизации, образование.

На сегодняшней ступени развития человеческого общества технологии становятся неотъемлемой частью жизни. Страны СНГ не являются исключением, и информационные технологии довольно быстро включили в себя широкие слои населения, первоначально проникая в профессиональную среду, а затем захватывая все больше места в повседневной деятельности. Наряду с множеством позитивных моментов, принесенных процессом информатизации общества, актуальным становится и разговор о тех опасностях и последствиях, которые при этом возникают и являются неотъемлемой частью общей информатизации населения. Бурное развитие технологий и их внедрение во все сферы общественной жизни оказывают фундаментальные изменения в формировании и функционировании психических процессов, которые затрагивают деятельность и личность в целом. Особо стоит отметить факт косвенного влияния технологий даже на людей, "далеких" от них. Самой характерной чертой этого

процесса является его включенность во все сферы жизнедеятельности современного человека.

Черты повальной информатизации общества заметны не только в материальных областях, но и в мало ощущаемых нами коллективном сознании, образовании и т.д. Уже сегодня стоило бы говорить о необходимости исследования последствий информатизации в различных науках. И процесс этот должен быть положен именно в рамках психологии, так как через ее призму лучше всего видны изменения, происходящие в человеке.

Зоны психологических последствий информатизации выделили в своих работах Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский. Выделение проводилось по степени близости анализируемой деятельности к непосредственному взаимодействию с информационными технологиями. Применительно же к самим новообразованиям следует дифференцировать:

а) локальные преобразования, относящиеся лишь к более или менее ограниченному кругу психических явлений;

б) распространяющиеся;

в) глобальные и, в том числе, преобразования личности в целом; [1]

Причем, по мнению авторов, проблемам распространения преобразований, генерализации, глобальным личностным изменениям все еще уделяется недостаточно внимания.

Наряду с уже упоминаемыми во множестве источников последствиями информатизации, таких как "интернет зависимость", "игровая зависимость", "хакерство", [2, 3] анимизм и т.д., хотелось бы описать и глобальные личностные изменения, образованные под воздействием информатизации.

Детский аутизм. Системы виртуальной реальности позволяют реализовывать социально одобряемые способы расширения символического опыта. Моделирование, проигрывание и своеобразное "проживание" различных ситуаций, использование компьютера для реализации разнообразных творческих идей способствуют развитию воображения, творческих способностей, познавательных потребностей, самоактуализации. Вместе с тем, как показывает опыт, возникающая в этих условиях возможность ухода от трудностей и проблем окружающей человека действительности в заманчивый мир "компьютерных грез в киберпространстве", в виртуальную реальность может стимулировать явление аутизации пользователей. Опасность развития детского аутизма указывается в подписанном зам. министра образования РФ А. Г. Асмоловым письме Министерства образования РФ, в котором отмечается, что ставшие доступными информационные технологии способствуют уходу детей и подростков от действительности, то есть происходит аутизация. Как показывает опыт, к аутизации могут привести компьютерные или электронные игры, а также поглощенность детей разнообразными видами опосредствованной деятельности. Прежде всего, занятия программированием. Замена реального опыта практических действий символизацией, оперированием знаковыми моделями мешает полноценному психическому развитию ребенка. Кроме того, отмечается сужение интересов поглощенных детей за счет внимания лишь к новинкам информационных технологий, следования модным тенденциям в этой области. Дети и подростки подвержены тенденции следования моде в большей степени, чем взрослые люди. [1]

Отметим еще, что для части детей увлечение информационными технологиями сопряжено с готовностью контролировать каждый этап работы подготовленных ими компьютерных программ; эту склонность к контролю они могут перенести и в сферу человеческих отношений [4].

Примитивизация мышления. Нам кажется, что информатизация вместе с некоторыми другими факторами оказала прямое воздействие на упрощение мышления. Во многом этот процесс произошел благодаря новому способу получения информации. Вместе с появлением Глобальной Сети общество получило огромный источник информации, но не смогло его "переварить". Наряду с возможностью доступа к редким книгам, статьям, материалам мировых светил науки появилась возможность пользоваться куда более привлекательной - во многом в силу своей простоты и многочисленности - "мистифицированной", "архаизированной" информацией, построенной на спекуляции и неспособности человека проверить достоверность большей части указанных источников и сведений.

Вместе с этим начал происходить процесс экзугии, как его обозначили Бабаева и Войскунский. Экзугия (лат. *exutio* - исключение, изъятие, истребление) - процесс исключения, отмирания ранее сформированных, но впоследствии ставших ненужными навыков, умений, видов и форм деятельности. Примерами экзугии являются многочисленные данные о постепенном угасании вычислительных навыков: устного счета, складывания и умножения "в столбик", извлечения корней, возведения в степень и т.д.

Имеются разрозненные сведения о том, что информатизация, стимулируя "наиболее удобные" для формализации виды деятельности, способствует постепенному угасанию "конкурирующих" способов познания. Так легкий доступ к информации и эрудиция вытесняют самостоятельную выработку новых знаний. В. П. Зинченко и Е. Б. Моргунов справедливо отмечают, что, отдавая должное новым способам оперирования знаниями, "не следует пренебрегать опытом, сложившимся в традиционных формах обращения и оперирования живым знанием". [5]

Причем, примитивизация приводит и к ускорению социального кризиса. Необразованные массы, реакционные по своей природе, то есть менее подверженные обдумыванию своих поступков, могут быть приведены в любой вид "брожения" даже без реальных событий, а, например, при помощи удачно распространенных информационных «вбросов», которые, в свою очередь, не подвергаются проверке или осмыслению. (Подобное мы могли и наблюдаем во время так называемых "революций", прошедших в некоторых странах Восточной Европы и Среднего востока).

По мнению Тоффлера: «Когда человек погружается в быстро и нерегулярно меняющуюся ситуацию или новый насыщенный контекст, его предсказательная точность падает. Он больше не может сделать достоверную оценку, от которой зависит рациональное поведение». То есть, информационный шум приводит к еще большему торможению мышления, формирования воспоминаний, оказывает пагубное влияние на мыслительный процесс.

Примитивизация мышления в свою очередь ведет и к другим проблемам более высокой категории, а именно - к падению качества образования, уровня работников, особенно научно-технической сферы, и неспособности науки и общества объективно реагировать на проблемы, выдвигаемые этим же самым обществом.

Подобное скатывание науки и мышления ведет к появлению средневекового мышления и, отнюдь, не Платоновского типа с его поиском глубокого смысла, а к куда более прозаичному его значению. Многие из проявлений подобного пессимистического прогноза мы можем наблюдать уже сегодня - дегуманизация общества, эклектизм, разрушение демократических механизмов управления, снижение качества знаний. Место дискуссии заняли «сектантские» по своему устройству сообщества и способы обмена мнениями и идеями технологий формирования сознания. Не сложно представить, что тот, кто держит руку "на пульсе" технологий формирования нового сознания, уже начинает занимать лидирующие позиции, причем, подчас в обход демократических механизмов. Новое "технологическое" средневековье на фоне этого кажется более чем вероятным, пусть и не желанным будущим. В связи с этим следует обратить внимание на недостаточность исследований в области нового сознания человека, подвергнувшегося воздействию технологий, новых идей и воззрений.

Распространение массового сознания. Ещё одно "достижение" повального распространения информационных технологий - стирание личности под воздействием толпы. В связи с этим хочется напомнить о работах, которые, по странному стечению обстоятельств, практически не переиздаются, а идеи, отраженные в них, считаются скорее анахронизмом в науке, нежели возможной точкой для понимания происходящих сегодня процессов. Лебон, Московичи, Тард [6] в начале двадцатого века описывали процесс преобразования людей в массы, толпы. С приходом новых технологий и ускорением обмена информации человечество лишь помогло личности, той ценности, которая, я напомним, отставивалась со времен эпохи Просвещения, стать вторичным явлением. Теперь во главе ставится задача быть в центре массы или толпы. Причем, информационные технологии возвели это состояние в новую точку: если раньше человеку для того, чтобы оказаться в толпе, нужно было идти в клуб или на площадь - то есть проявлять осознанную активность [7], - то теперь для этого достаточно включить телевизор, а - лучше - интернет. Толпа пришла в каждый дом, а затем проникла и в каждую голову. Активно внушаемые нам социальные сети создали из людей частицы толпы, в которых личность уже не важна, а во многом, скорее, мешает процессу социализации людей.

«Похоже, – писал Фрейд, - достаточно оказаться вместе большой массе, огромному множеству людей для того, чтобы все моральные достижения составляющих их индивидов тотчас рассеялись, а на их месте остались лишь самые примитивные, самые древние, самые грубые психические установки». [7]

Гуманность и плюрализм мнения перестали быть целью для цивилизации. Новой вехой в развитии общественного сознания теперь является постоянное состояние включения в толпу со всеми ее пороками, такими как изменчивость, импульсивность, внушаемость, односторонность чувств, нетерпимость, легковерие и т.д. Массовая компьютеризация ознаменовала собой новую идею: жить ради вхождения в толпу. Человек через это получил возможность изменять собственное сознание, не прилагая усилий, и невероятный до этих пор потенциал упрощать свое мышление до уровня примитивного подражания. Анонимность, чувство поддержки и вера в свою уникальность, причем, не выработанную, а полученную как некое высшее и неотъемлемое право, умело подогретое идеями либерализма и рыночных отношений, сделали свое дело.

Из этого начинает проявляться и другая проблема – диктат псевдо-научного прогресса, благодаря которому уже сейчас мы видим, что повестка дня создается не профессионалами, а проистекает из социальных сетей и активных информационных «вбросов». Это же несет и мало обсуждаемую проблему другого порядка: если включенность в общество начинает быть синонимом включенности в процесс информатизации, то целые группы людей остаются за бортом «цивилизации» просто в силу своего нежелания присоединиться к этому процессу. Эти «ретрограды» отсеиваются не по признакам асоциальности, девиантного поведения или любого другого, а просто исходя из того, что они не способны влиться в постоянное состояние толпы. Это уже может служить поводом новой сегрегации внутри самого общества, только на этот раз не по цвету кожи или религиозному признаку, а на принципах куда более опасных, так как они будут построены на внелогических постулатах.

В конце хотелось бы отметить, что информатизация сама по себе должна быть освобождена от понятия негативного/позитивного явления и рассматриваться с позиции ее влияния на общество и личность. Читателю будет легко найти множество работ с положительной оценкой происходящих процессов, что может создать неверное представление об информатизации в целом.

Список литературы:

1. "Психологический журнал", Э 1, 1998, Психологические последствия информатизации. Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский С. 88-100.
2. Вейценбаум Дж. Возможности вычислительных машин и человеческий разум // От суждений к вычислениям. М.: 1982.
3. Марков Дж., Хефнер К. Хакеры. Киев: 1996.
4. Turkle Sh. The second self. Computers and the human spirit. New York: Simon and Shuster, 1984.
5. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся // Очерки российской психологии. М.: 1994. С. 27-28.
6. Психология масс. Рейгородский Д. Я. Бахрах-М 2000.
7. Век толп. Серж Московичи. М. 1998.

*Gerasimova Irina,
National Mineral Resources University
(University of Mines),
Associate Professor, PhD*

Situation analysis of international academic communication common for students of technical universities (University of Mines case study)

Abstract: The paper deals with the situations of international professional communication typical for modern technical universities. The needs in foreign language acquisition of students and professionals are analyzed. Proposals for improving teaching practice are made.

Keywords: situation analysis, needs, intercultural professional communication, technical university.

Ситуационный анализ иноязычного профессионально ориентированного общения студентов технического вуза (на примере Горного университета)

Аннотация: В статье рассматриваются ситуации иноязычного профессионально ориентированного общения, типичные для технических вузов. Анализируются потребности студентов в изучении иностранного языка. Даны практические рекомендации по оптимизации учебного процесса.

Ключевые слова: ситуационный анализ, потребности, межкультурное профессиональное общение, технический вуз.

Среди представителей различных отраслей промышленности существует серьезная обеспокоенность тем, что молодые специалисты – выпускники технических вузов не обладают не только достаточным уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, необходимым для эффективного межкультурного общения, но и умениями работать в коллективе, успешно решать стоящие задачи. Очевиден разрыв между имеющимися государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования технических специальностей по иностранному языку и социальным заказом, то есть востребованным на сегодняшний день уровнем компетенции. Именно поэтому, на наш взгляд, в России так популярно корпоративное обучение иностранным языкам, причем его практикуют не только многонациональные

и транснациональные корпорации, но и относительно небольшие компании, работающие с зарубежными коллегами.

Эти проблемы требуют современного решения, поскольку в теории и практике обучения иностранному языку в неязыковом вузе наметился ряд противоречий:

1) между существующими стандартами высшего профессионального образования по дисциплине иностранный язык в неязыковом вузе с реальными требованиями рынка труда;

2) между востребованностью в обществе инициативной, умеющей эффективно осуществлять профессиональное межкультурное общение личности, и недостаточной реализацией на практике современных технологий обучения, направленных на формирование такого типа личности;

3) между осознанием необходимости готовить студентов к профессиональному межкультурному общению, и неразработанностью технологий обучения в этой области.

Одним из путей разрешения указанных противоречий является более активное внедрение обучения межкультурному общению. В ходе обучения межкультурному общению студенты учатся не просто копировать модели поведения и речевые образцы, а адекватно вести себя в различных ситуациях общения, будучи понятными (и понятыми) представителями других культур и оставаясь носителями своей. Для этого, в том числе, необходимо изучать и учитывать особенности национально-специфического восприятия мира, национальных характеров, которые проявляются в вербальном и невербальном поведении и могут привести к нарушению коммуникации в ситуациях межкультурного общения.

Чтобы скорректировать курс иностранного языка в вузе и сделать его более коммуникативным и межкультурно направленным, необходимо проанализировать потребности студентов в иноязычном общении. Рассматривая профессиональное ориентированное общение студентов технических вузов (в данном случае Горного университета г. Санкт-Петербург), в нем можно выделить такие сферы как узко-профессиональную, общеделовую, а также социокультурную и межкультурную, поскольку во время практики и стажировок студентам предлагается насыщенная культурная программа, связанная не только с историей и культурой страны, где проходит практика, но и с развитием горнодобывающей промышленности, а также конкретных промышленных объектов. Кроме того, студенты имеют возможность осуществить на практике профессиональное межкультурное общение с зарубежными коллегами.

Анализируя ситуации профессионального иноязычного общения, в которые попадают студенты во время практики за рубежом, необходимо отметить, что они достаточно разнообразны по своему содержанию. К данным ситуациям относятся:

1) посещение промышленных объектов (шахт, ТЭЦ, карьеров, каменоломен, предприятий);

2) посещение музеев (горных, палеонтологических и др.);

3) участие в конференциях (выступление с докладом);

4) презентации (вуза, проекта и др.);

- 5) чтение научно-профессиональной литературы (например, статей по профессиональной тематике в периодической литературе);
- 6) заполнение анкет (тж. заявок на участие в конференции и др.);
- 7) участие в культурных мероприятиях (например, праздник горняков и др.);
- 8) бытовые (размещение в общежитии, покупки и др.);
- 9) разговор на общебытовые темы (Small Talk), где необходимо уметь начать беседу, а также поддержать и завершить разговор.

Что касается стажировок в иностранных компаниях и вузах, то ситуации профессионального общения более специфичны. Кроме вышеупомянутых, можно выделить:

- 1) рассказ о своем предприятии и специальности;
- 2) обсуждение вопросов, связанных с поставкой, установкой и техническим обслуживанием оборудования;
- 3) описание методов работы, технологических процессов, оценивание их эффективности, внесение предложений по усовершенствованию;
- 4) описание схем и графиков;
- 5) анализ производственных проблем;
- 6) ведение производственной документации;
- 7) ведение деловой переписки;
- 8) посещение производственных собраний, совещаний.

Кроме того, необходимым умением для успешного начала профессиональной деятельности является написание CV и прохождение собеседования.

Что касается видов речевой деятельности, наиболее востребованных в ситуациях профессионально ориентированного иноязычного общения, то мы попытались выделить один доминирующий вид, который бы преобладал над другими. Однако, при ближайшем рассмотрении выяснилось, что все четыре вида речевой деятельности необходимы для успешного профессионального иноязычного общения. Так, навыки и умения аудирования необходимы не только на экскурсиях и посещении предприятий, но и на конференциях, чтобы понимать доклады других участников, а также отвечать на заданные вопросы по собственному выступлению. Без навыков и умений чтения невозможно вести деловую переписку, разобраться в производственной документации, эффективно извлекать информацию из графически зафиксированного текста.

Письмо как вид речевой деятельности, который обеспечивает выражение мысли в графической форме, необходимо при написании докладов, ведении переписки и документации. Навыки и умения говорения необходимы, прежде всего, в личном контакте с зарубежными партнерами, причем важны навыки и умения как диалогической, так и монологической речи.

Полученные в результате анкетирования данные позволили прийти к выводу, что профессиональное общение студентов в процессе обучения относится преимущественно к профессионально-межкультурной сфере, а наиболее распространенной ситуацией, в которой будущие специалисты пользуются иностранным языком, является научно-профессиональная (научно-практическая) конференция.

Таким образом, профессионально ориентированное общение студентов можно представить в виде следующей схемы (схема 1):



Схема 1 Профессионально ориентированное общение студентов

Как показывает схема 1, профессионально ориентированное общение студентов происходит в четырех сферах, – общеделовой, узко-профессиональной, социокультурной и межкультурной. Причем эти сферы не изолированы, а накладываются друг на друга, в результате чего появляется общее, объединяющее эти сферы ядро – профессионально-межкультурная сфера.

При осуществлении профессионального общения важны не только знания, умения и навыки (например, написание делового письма, аннотирование текста), но и мотивационный компонент, который определяет активность субъекта и ее направленность. За время конференции и практики студенты знакомятся со многими людьми разного возраста и социального статуса, им приходится отвечать на разнообразные вопросы – от климатических особенностей до организации и функционирования производственных процессов в России. Поэтому активность, толерантность, адаптивность к новым ситуациям, открытость и настрой на общение являются важными составляющими успешной деятельности за рубежом.

Однако, иноязычное профессиональное общение не ограничивается участием в конференциях. Поэтому нами было проведено анкетирование среди технических специалистов и руководителей различных предприятий (например, Научного центра геомеханики и проблем горного производства), а также научных сотрудников и аспирантов Горного университета. Всего было опрошено 28 человек. Задачей анкетирования было выявление требований, предъявляемых на рынке труда к степени сформированности межкультурной компетенции и владению специалистами английским языком. Подавляющее большинство респондентов отметили, что английский язык им необходим для:

- устного общения с иностранными коллегами с использованием как специальных технических терминов, так и общетехнической и бытовой лексики (90%);
- написание научных статей на английском языке (80%);
- участие в семинарах, конференциях и презентациях (75%).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в основе содержания профессионально ориентированного межкультурного обучения должно быть

гармоничное сочетание мероприятий, направленных на развитие как устной, так и письменной речи, с привлечением как профессиональной, так и бытовой лексики.

Кроме этого, техническим специалистам, научным сотрудникам и аспирантам горного института (всего 28 человек) был задан вопрос:

«В каких видах речевой деятельности Вы испытываете сложности в ходе иноязычного профессионального общения?» Были получены следующие результаты:

Говорение	Аудирование	Письмо	Чтение
70%	60%	40%	20%

Итак, самыми «проблемными», т.е. вызывающими затруднение у наибольшего числа респондентов, оказались говорение и аудирование, в то время как именно эти виды речевой деятельности являются наиболее востребованными по результатам опроса технических специалистов, научных сотрудников и аспирантов.

В ходе анализа потребностей студентов в изучении английского языка мы также попытались определить роль и место английского языка среди других предметов, изучаемых на младших курсах. Студентам был задан ряд вопросов, целью которых было выяснить их отношение к знанию английского языка вообще и профессионально ориентированного английского языка в частности. В опросе приняли участие 40 студентов геологоразведочного факультета.

По итогам опроса выяснилось, что, несмотря на полное единодушие относительно необходимости изучения английского языка в Горном университете, только треть студентов оценили его важность на семь и более баллов по 10-балльной шкале в ряду других предметов. Практически никто не считает английский язык специальным предметом, т.к. не видит реальной возможности использовать его в сфере своих профессиональных интересов. В качестве причины невыполнения домашнего задания часто упоминается большая загруженность по профилирующим предметам. Английским языком подавляющее большинство опрошенных студентов пользуются крайне редко. Таким образом, статус английского языка как предмета оказался невысок. Хотя студенты декларируют важность его изучения, на практике они оказываются немотивированными к его изучению и сильно загруженными по другим предметам.

Суммируя все сказанное выше, курс английского языка необходимо интегрировать в комплекс специальных предметов, в целях повышения мотивации студентов и статуса предмета. Примером может стать знакомство с факультетскими лабораториями и описание функциональных возможностей имеющихся там приборов, работа с программами и тезисами лекций, читаемых зарубежными профессорами студентам старших курсов, проведение занятий в Горном музее, который является не только музеем, но и учебным комплексом, знакомство с докладами участников международной научно-практической конференции молодых ученых по проблемам недропользования, подготовка сообщений о новостях горной промышленности, публикуемых в электронных периодических изданиях (Mining Journal, Coal и др.) и на сайтах информационных агентств и вещательных компаний (BBC, CNN, DWTV и др.).

Таким образом, результаты проведенного анализа потребностей в изучении иностранного языка указывают пути оптимизации обучения, что позволит сделать курс более гибким, подходящим для разноуровневых студентов внутри одной группы и учитывать личностные особенности и профессиональные интересы студентов.

E. V. Kadura,

Russia, Khabarovsk, "Far Eastern state transport University"

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS STRESS ADAPTATION TO THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL

Abstract: The aim of research was to study the psychological peculiarities of stress among students of freshmen's adaptation to the educational process in the University, on the first week of training.

In the result of the study revealed that 33 % of the respondents are in the stage of intermediate stress (which over time can go into a high level of stress) and 45% at a stage of high levels of stress. This fact draws attention to the need to develop programmers of social and professional adaptation of students.

Keywords: educational activity, stress, student society, a problem situation, the levels of stress.

E. V. Кадура,

Россия, г. Хабаровск,

*«Дальневосточный государственный
университет путей сообщения»*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТРЕССА СТУДЕНТОВ ПРИ АДАПТАЦИИ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

Аннотация: Целью исследования явилось изучение психологических особенностей стресса у студентов первокурсников, при адаптации к учебному процессу в ВУЗе, на первой недели обучения.

В результате исследования выявлено, что 33 % респондентов находятся в стадии промежуточного стресса (который с течением времени может перейти в высокий уровень стресса) и 45% на стадии высокого уровня стресса. Данный факт обращает внимание на необходимость разработки программ социальной и профессиональной адаптации студентов.

Ключевые слова: учебная деятельность, стресс, студенческое общество, проблемные ситуации, уровни стресса.

Учебная деятельность в вузе — один из наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных видов деятельности (Карякина С. Н., 2010). Период обучения является сложным процессом, требующим огромных затрат физических усилий, эмоциональной устойчивости, психологической уравновешенности.

Студенческая жизнь для одних студентов ассоциируется со студенческими обществами, общением с интересными людьми, различными мероприятиями и весельем. Для других это серьезное испытание, изменение в жизни, трудная жизненная ситуация к которой необходимо приспособляться. Студенты молоды и сталкиваются с разными проблемами, новые условия обучения требуют от них больше самостоятельности, ответственности, самоорганизации и не все студенты готовы к решению многочисленных проблем и задач которые предоставляет жизнь. Обучение в высшем учебном заведении - это стресс для многих молодых людей.

Особое внимание следует уделить начальному периоду обучения в вузе. Этот период связан с социальными переменами, «ломкой» прежних стереотипов, высокой тревожностью и внутренним напряжением. Все это вызывает у ряда студентов стрессовое состояние. В последствии это может привести к определенным трудностям и формированию деформированной социальной роли «студента», а именно: подмена реального чувства взрослости такими поведенческими действиями, как свобода посещений занятий, внешние формы реализации своего «Я» (курение, манера общения). А это в свою очередь, может быть сопряжено для студентов с определенными трудностями, которые проявляются в нежелании учиться, посещать учебное заведение.

Конкретными причинами стресса у студентов вуза могут стать: 1) проблемные ситуации, связанные со сложностью изучения специальных дисциплин, 2) избыток информации для освоения дисциплин во внеаудиторное время, 3) эмоциональное общение с новыми людьми (однокурсники, преподаватели и др.), 4) недостаток сна, 5) не сданные во время и не защищенные лабораторные работы; 6) отсутствие на нужный момент курсового проекта по дисциплине, 7) плохая успеваемость по определенной дисциплине, 8) конфликт ролей и др. В связи с этим возникают состояния острого и хронического напряжения, которые нередко являются причиной нарушения адаптации и провоцируют развитие болезней (Вражнова М. Н., 2003г.).

У ряда студентов это может привести к определенным трудностям и формированию деформированной социальной роли «студента», а именно: подмена реального чувства взрослости такими поведенческими действиями, как свобода посещений занятий, внешние формы реализации своего «Я» (курение, манера общения). Это сопряжено для студентов с определенными трудностями, которые проявляются в нежелании учиться, посещать учебное заведение.

Для исследования особенностей стресса студентов при адаптации к учебному процессу в вузе было проведено анкетирование студентов 1 курса Дальневосточного государственного университета путей сообщения (г. Хабаровск) на первой неделе обучения в ВУЗе. Анкета состояла из 14 утверждений, которые предлагалось оценить по пятибалльной шкале (от 0 до 4), где 0 «Совершенно не согласен с утверждением» и 4 — «Полностью согласен с утверждением». Также были собраны общие данные о респондентах — пол, возраст и семейное положение.

Анкета содержала следующие утверждения:

1. Я нахожусь в постоянном напряжении так как вынужден выполнять много учебных заданий;
2. Я из-за работы, вынужден часто пропускать занятия, а затем дополнительно их отрабатывать;
3. С каждым днем учиться становится все труднее;
4. В ходе моей учебы и практики я понял, что у меня есть сложности в общении с людьми;
5. У меня нет взаимопонимания с преподавателями;
6. Я не нахожу «общего языка» со своими однокурсниками;
7. У меня есть трудности в совмещении моей личной и будущей профессиональной деятельности;
8. Я боюсь сильной конкуренции в своей учебе и будущей профессиональной деятельности;
9. У меня стало меньше свободного времени;
10. Я беспокоюсь о моем профессиональном будущем;
11. Мои достижения и успехи не получают достаточного признания не могут оценить преподаватели;
12. Я прибегаю к использованию табачных изделий как средству борьбы со стрессом;
13. Я прибегаю к употреблению алкогольных напитков как средству борьбы со стрессом;
14. Я прибегаю к употреблению большого количества еды как средству борьбы со стрессом;
15. Я прибегаю к использованию лекарственных препаратов как средству борьбы со стрессом.

В опросе приняли участие 100 человек, из которых 60 — полностью ответили на вопросы, а остальные респонденты лишь выборочно заполнили анкету, в связи с чем их ответы не были учтены в исследовании.

В *Таблице 1* указаны основные характеристики опрошенных респондентов.

Таблица 1.

Характеристика респондентов.

Критерии	Оценка	Кол-во человек	%
Пол	Ж	35	35%
	М	65	65%
Возраст	18—19	75	75,0
	20—22	20	20,0
	>23	5	5,0
Семейное положение	вне отношений	79	79,0
	имеют серьезные отношения с девушкой (парнем)	21	21,0
	женаты	0	0,0
	замужем	0	0,0

Для определения уровня стресса подсчитывали суммарное количество баллов только на первые одиннадцать утверждений (именно они позволили идентифицировать стресс-факторы и их значимость). Оставшиеся утверждения этого не учитывали, так как они характеризовали способы борьбы с психо-эмоциональным перенапряжением. По полученным данным была произведена обработка результатов и построены следующие графики (*Рисунок 1*).

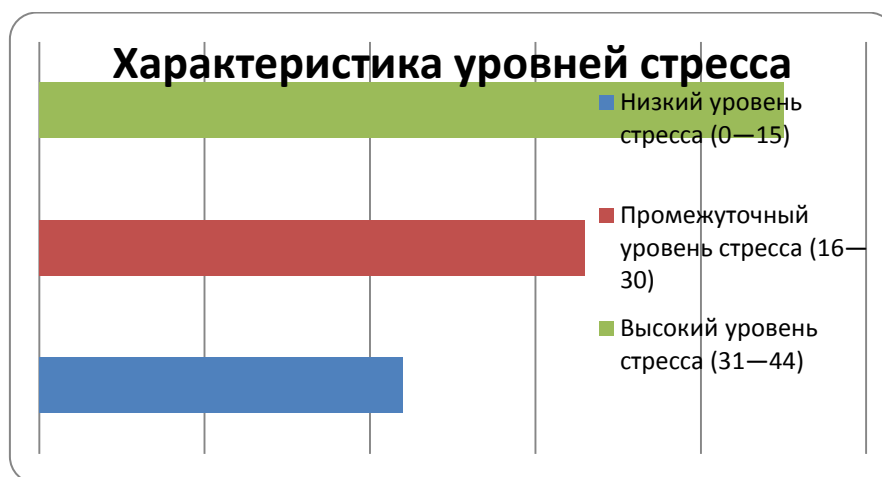


Рисунок 1. Характеристики уровней стресса.

Следует отметить, что большинство (75 %) респондентов входят в возрастную категорию от 18 до 19 лет, все студенты (100 %) находятся вне семейных отношений. По результатам наших исследований, 22 % опрошенных подвержены низкому уровню стресса, 33 % — промежуточному уровню стресса и 45% - высокому уровню стресса, что указывает на наличие у них больших психических и физических нагрузок и требует поиска способов борьбы со стрессом.

40 % всех респондентов считают, что учиться с течением времени будет становиться труднее (44 % девушек, 33 % парней), 20 % находятся в постоянном напряжении из-за большого объема работы (20 % девушек, 20 % парней).

Для борьбы со стрессом из 100 человек 40 прибегают к использованию табачных изделий, причем для многих из них это является постоянным способом купирования стресса (они оценили соответствующее утверждение максимально высоким баллом). Алкогольные напитки употребляют 5 человек. Лекарственными препаратами для борьбы со стрессом пользуются 5 человек. Также респондентам было предложено указать свои способы борьбы со стрессом. Из них (50 %) предпочитают занятие спортом, отдых на природе, сон и общение с друзьями.

Таким образом, анкетирование продемонстрировало, что 33 % респондентов находятся в стадии промежуточного стресса (который с течением времени может перейти в высокий уровень стресса) и 45% на стадии высокого уровня стресса. Данный факт обращает внимание на необходимость разработки программ социальной и профессиональной адаптации студентов.

В результате нашего исследования мы выяснили, что основными причинами появления стресса у студентов являются большие учебные нагрузки, которые появляются из-за большого количества заданий по разным учебным дисциплинам. Все это приводит к спешке и постоянной нехватке времени.

Итак, стресс - это неотъемлемая часть повседневной жизни каждого студента. Реакция на стресс, как и начало трудового дня, режим питания, двигательная активность, качество отдыха и сна, взаимоотношения с окружающими, являются составными частями образа жизни. От самого студента зависит, каким будет его образ жизни - здоровым, активным или же нездоровым, пассивным, а, следовательно, как часто и продолжительно он будет находиться в стрессовом состоянии.

Можно дать некоторые рекомендации, позволяющие помочь студентам снизить уровень профессионального стресса:

1. Необходимо научиться правильно распределять время и «держат ситуацию под контролем». Чувство контроля ситуации, вероятно, самое важное и фундаментальное отношение, необходимое для того, чтобы преодолеть стресс.

2. Защищаясь от стресса, можно прибегнуть к воображению. Его используют для психической релаксации.

3. Непродолжительные прогулки на свежем воздухе.

4. Посещение культурных и культурно-развлекательных учреждений (театр, музей, выставка, кино и др.)

5. Общение с друзьями или другой приятной компанией.

6. Хорошим лекарством от стресса является смех. Он тренирует многие мышцы, снимает головную боль, понижает артериальное давление, нормализует дыхание и сон. При этом в кровь поступают так называемые антистрессовые гормоны. Во время стресса в организме также вырабатываются гормоны, только стрессовые: адреналин и кортизол.

7. Массаж. Можно прибегнуть также к самомассажу.

8. Занятия спортом (бег трусцой, плавание, спортивные игры и т. д.). Любые физические упражнения выводят гормоны стресса.

Таким образом, высшее образование для молодых людей, должно стать той ступенью профессионального становления, на которой он получает мощный импульс развития своего интеллектуального потенциала, стимулирования процессов саморазвития и самообразования, активного формирования познавательных и профессиональных мотивов. Но к такому инновационному образовательному процессу в вузе студент должен быть готов. Поэтому необходимо помочь студентам-первокурсникам справиться со стрессовыми ситуациями.

Список литературы:

1. Вражнова М. Н. Система профессиональной адаптации студентов технических вузов в условиях взаимодействия «вуз-предприятие» / МАДИ (ГТУ) – М.: Изд-во ООО «Техполиграфцентр», 2003г., 179 с.
2. Карякина С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 2—3. С. 210—215.
3. Ромек В., Сатин Д. Надежность тестов при тестировании в Интернете // Междисциплинарный семинар "Виртуальная коммуникация в сети Интернет", virtual/vculture/seminar/index.html
4. Ядов В. А. "Социологическое исследование: методология, программа, методы" - Самара, 1995.

Shalaginova Kseniya,

*Associate Professor, candidate of psychological sciences,
faculty of psychology*

Technology of psychologist's activities for bullying prevention in primary school (The research is conducted under the RFH funding, project 14-16-71011a/TS)

Abstract The article presents the technology of the psychologist's activities to prevent bullying in primary school. On the basis of the literature analysis it is highlighted the specificity of bullying, characteristics and types of initiators and victims, which contributed to the selection of diagnostic tools. The author describes monitoring results carried out in a number of schools marking out the risk group – children being more prone to be involved in bullying (both victims and initiators) – and the guidelines for school violence preventing.

Keywords: bullying, primary school student, prevention, victim of bullying, initiator of bullying.

Bullying takes place in primary school. In the thesis research, we noted that the aggressiveness as a property of individual affects all manifestations of the child's psyche (cognitive processes, emotional and volitional sphere, individual psychological characteristics) and is a condition for the normal activity of the child's organism [1].

Meanwhile, Ye. M. Mastjukova identified category of primary school students showing a much more marked tendency to be aggressive which is manifested in the following:

- 1) high frequency of aggressive actions – not less than 4 acts per hour;
- 2) prevalence of direct physical aggression;
- 3) presence of hostile acts of aggression aimed not at achieving any goal (like the rest of students) but at the physical pain or sufferings of children of the same age [2].

Aforesaid allows marking out a group of primary school students with increased aggressiveness. Typically, their number ranges from 15% to 30% of the total number of group members [2].

The basic reasons of child's violence manifestation are:

- desire to attract attention of contemporaries to them;
- desire to obtain the desired result;
- desire to dominate;
- defence and revenge;
- desire to jeopardize the dignity of the other in order to emphasize their own superiority.

At a primary school age, initiators of violence are not already individuals but groups of children; such behaviour is becoming less sporadic and more organized [3]. As skills of

constructive communication obtained, the ratio between instrumental violence and hostile one is changing in favour of the latter. This happens because instrumental one is gradually changing into constructive ways of goal-achievement and hostile destructiveness (desire to hurt opponents and to take pleasure of it) remains the same.

In addition, children are more likely to try to solve problems in their own circle without the help and intercession of adults. In general, formation of groups changes significantly the violent behaviour of students. Being in a group gives them the opportunity to experience the feeling of comfort and security, to improve their potentialities. The consequences of this fact are disappearance of the fear of punishment for an act of bullying, keen desire to establish themselves as full participants in an event, to take their rightful place in the group. Therefore, cruelty, disruptiveness, and other acts of hostile destructiveness are sharply rising already among primary school students.

It should be emphasized that the group may be a fantasy for a number of children with communication disorders (schizoid, sensitive, anxiety and other ones). Without having abilities and communication skills in order to join the real group, they invent imaginary companions. This can be characters of books, cartoons and feature films, television series, etc. By means of identification children try to imitate the behaviour of their favourite characters. It often leads to their violent behaviour which seems not quite adequate to others, especially as these children are usually withdrawn and share their fantasies with no one.

In his works, D. Olweus identified the following features typical of children-initiators of bullying. At the same time, the researcher notes that similar traits of character can be met at children who are not the initiators of school bullying. The category of the instigators is children convinced at the knowledge that 'ruling' and subjugating their classmates, it is much easier for them to achieve their goals; excitable and very impulsive, with aggressive behaviour; unable to empathize with their victims; physically strong boys. The initiators of bullying may also be children wanting to be in the spotlight; confident in their superiority over a victim; having high aspirations; dreaming to be leaders in the class; aggressive children feeling the "need" in a victim for their self-assertion; children who do not recognize the trade-offs; with poor self-control; intuitively feeling who of their classmates will not resist them [4].

In her work *Children-outcasts: psychological work with the problem*, M.M. Kravtsova highlighted types of rejected children who are more often under attack.

1. 'Favourite'. As far back as Janusz Korczak wrote, children didn't like those contemporaries whom a teacher or an educator marked out [5].

2. 'Clinger'. American psychologist Violet Oklender believes that such intrusiveness is a result of the child's feelings of insecurity [6].

3. 'Fool' or 'scapegoat.' Child has taken a similar tactic of behaviour as if warning the attacks from others.

4. Embittered. Some children unable to establish contact with classmates begin to behave as if they revenge others for their failures.

5. Unpopular. Such children cannot initiate communication, they are shy, do not know how to attract the attention of classmates that is why they are not noticed, nobody plays with them.

According to M.M. Kravtsova, there is a category of children who are equally likely to become both persecutors and victims. These are aggressive children and telltale, or complainants. On the one hand, all of these qualities can cause hostility of contemporaries; on the other hand, these qualities sometimes allow the child to gain power over the rest and to hold it.

6. Aggressors. An aggressive child becomes more often the initiator of group bullying or mocks at the victim on his or her own with the connivance of others. This category of children is heterogeneous and allocation of the following types of aggressors is fundamental:

– attacking aggressor – a child almost always has difficulty in communicating with his/her family and other children.

– rejecting aggressor – a child cannot defend the interests of the dispute is unable to find adequate arguments, so he/she shouts, swears, demands, manipulates, cries, takes away a contentious thing.

7. Telltales. Children are trying not to contact with complainants: threatening to tell adults something about the pranks of their victim, telltales gain power over him/her which they willingly enjoys. The basic reasons motivating children to complain:

1) Despair, when a child is faced with a confusing and dangerous situation – he/she goes to an adult for help, to share with them information about what is happening. If he or someone else being bullied, threatened with harsh treatment, dragged into some bad doing – the child goes for advice, help, and protection. Adults for the children are the last resort which they refer to if they cannot handle themselves.

2) Revenge – If a child is being bullied by peers who do not take him/her to the game, he seeks revenge with the help of an adult. The most common telltales are children rejected by their peers, at risk to be behind, self-doubt, with low self-esteem. Complaints terminate if the child is able to build relationships within the team.

This group can be represented by the following ‘types’:

– Telltale-victim – a telltale is more often a child rejected by peers. The question is whether he has become an outcast because of his /her ‘love’ to complain or a telltale because of the fact that he/she has been rejected by contemporaries.

– Telltale-attacker. Children with high self-esteem, inadequately high level of claims, ambitious and eager to lead (but unable to cooperate with their peers), whom parents impose very strict requirements to, and who is often punished for poor performance, will complain from the desire to assert themselves, from envy.

It should be noted that students in primary school are characterized by physical methods more often than older children. Bulling is produced by pushing, pinching, beating and harassments. Bulling by theft is usually done in an ‘open’ way: young aggressors often take things before their owners’ eyes – often literally snatching them out of hand. A lie is also a common weapon in the arsenal of primary school students. Instigators of bulling often lie so convincingly that teachers believe them immediately. Verbal bulling in primary school is used minimally but, expanding their vocabulary, bullies become virtuosos of insulting and resentment. It takes only a few words of the aggressor to destroy the self-esteem of the other child and to leave incurable scar for life.

To carry out monitoring in primary school on the issue of bullying, we compiled diagnostic program provided by the following procedures: projective technique ‘Crocodile’, Scale for reactive and proactive aggression by E. Roland and T. Idsøe; Technique ‘What is good-what is bad’ (I.B.Dermanova); Technique ‘What is the child in the relationship with people around’ (Babayeva T.I.), Sociometry (J.L. Moreno), anxiety test (R. Temml, M. Dorci, V. Amen), Technique of T. Dembo–S. Rubinshtein in the modification of A.M. Prikhozhan.

Analysis of the results of the conducted monitoring allows coming to the following **conclusions:**

- Manifestation of aggression is typical of the majority of subjects in the sample, which is quite normal. Meanwhile, pictures of some children have distinct elements of manifestations of aggression, such as a large image of a crocodile, sharp lines, teeth, spines, blood, attacking crocodile, image of several animals, outlined in details the mouth of the animal, and so on.

- High level of reactive aggression dominates in the majority of children (36%). They are characterized by the desire to exaggerate the aggressiveness of their peers and thus to respond to the apparent hostility of aggressive actions. Subjects in this category are easily angered and make a counter attack when children are teased or threatened by them. They always say that it is other children to blame for a quarrel or a fight. When some contemporary accidentally hurts the child (for example, runs into him/her), he/she assumes that the peer has done it on purpose, and then the child overreacts angrily or picks a fight;

- Most of subjects in the sample (44%) have an average level of development of personal, social and family culture. These children feel well enough in school, but they often tend to realize their own interests taking into consideration the interests of others. They are characterized by the desire for interpersonal conformity and maintenance of good relations. Educational motives in these children are formed to a lesser extent. They try to do things on the basis of moral norms, know the moral qualities of students. 33% of the sample is primary school students with low level of personal, social and family culture development. Schoolchildren of this category are reluctant to go to school, tend to realize their own interests without considering the interests of others, prefer to avoid responsibility, learn moral norms with difficulty, and have no desire to follow them, have problems in communicating with classmates, in relationships with the teacher;

- The majority of subjects in the sample (35%) have an average level of communicative skills development. Children in this category are inherent the interest in the contemporary, the desire to attract the attention of peers to their actions, the desire of the child to work together, striving to adjust to them, imitating actions of a peer. Meanwhile, 3% and 9% respectively are characterized by a very low and low level of communicative skills, have difficulties in establishing and maintaining contacts;

- Most of the sample consists of the category of ‘accepted’ and ‘preferred’ (48% and 30% of children respectively). They are members of the group having an average positive status and, as a rule, tend to support the leader in the efforts to solve the group task. About 5% of children in the sample are classified as ‘rejected’ – children having a negative status,

consciously or unconsciously suspended from participation in solving of group problems. This is the most vulnerable category of children in the context of the bullying problem;

- The majority of subjects in the sample – 55% and 35% respectively – has average and high levels of anxiety which may indicate some degree of uncertainty in relationships, in the behaviour with others, in a lack of emotional adjustment of the child to the different situations in life. Emotionally positive or emotionally negative experience indirectly allow to judge about the features of the child's relationships with peers, adults in the family, at school;

- 15% of students have a very high level of self-esteem that indicates a certain deflection in the formation of the personality. 25% of children have a low level of self-esteem (underestimation of themselves) which is evidence of extreme trouble in the development of personality. These students constitute the 'risk group,' there are usually a few of them. Two extremely different psychological phenomena may be hiding for a low self-esteem: a true self-doubt and 'protective' one when declaring (to himself) his own inability, lack of capacity etc. let make no effort.

On the basis of obtained results, it can be concluded that most of subjects have averages for the majority of diagnosed parameters. However, in the present sample there are respondents who have indicators of aggression and anxiety above normal while sociometric status and self-esteem are 'understated.' It is the category of children which constitute a group of risk to a greater extent.

In our research, we consider it possible to allocate at least four levels at which, in our opinion, the problem of school bullying preventing should be solved:

- 1) at the state level – supporting of educational and training programs;
- 2) at the school level – introduction of rules, regulations;
- 3) at the class level – creating conditions for effective communication and interaction among children;
- 4) at the level of the individual teacher's behaviour – care in relation to the children's interaction and their own positive relations with them.

It is necessary and justified, in our view, to conduct primary and secondary prevention activities:

- Primary prevention is complex effects not only on those directly involved in school bullying sides (the bully and the victim), but also on their immediate environment (classmates, parents, teachers). At a primary prevention stage, what is advisable is an educational activity designed to acquaint participants with the strategies of behaviour in life-threatening situations, conducting of a diagnostic unit and training sessions' cycle.

- Secondary prevention consists in providing medical, psychological and educational assistance to victims of violence for levelling any mental disorders, prevention of suicide attempts and secondary victimization; work with the instigators to identify the causes and possibilities of their levelling.

Key actions to prevent the emergence of school bullying at the level of training work with children can be summarized as follows:

- reducing of the level of aggressiveness, uncontrolled feelings of anger and rage;
- forming of skills of adequate and safe expression of anger;

- reducing of the level of anxiety in primary school students;
- increasing of the level of self-esteem of primary school students;
- developing of the sense of empathy; the ability to understand one's own feelings; experience, status and interests of other children;
- developing of communicative qualities;
- optimizing of interpersonal relationships, increasing of group cohesion.

References

1. Shalaginova K. S. System psychological support of aggressive primary school students. Thesis for the degree of Candidate of Psychological Sciences / Moscow psychologic-social university. Tula, 2008.
2. Mastjukova Ye. M. Difficult children. / Ye. M. Mastjukova, A. G. Moskovkina. // *Pedagogika zdorov'ya (Pedagogy of health)*. M., 2000.
3. Dubinko N. A. To the problem of the conditions and driving forces of aggression / N. A. Dubinko // *Sotsialno-ped. rabota (Social-ped. work)*. – 1997. – 4. – P. 85–92.
4. Olweus D. Bullying or peer abuse in school: intervention and prevention. In G. Davies et al. (Eds.), *Psychology, law and criminal justice: international developments in research and practice 1995*. pp. 248-263. Berlin: Walter de Gruyter.
5. Korczak J. *Pedagogical heritage*. M.: Pedagogika, 1991. P. 65.
6. Oaklander V. *Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents* M.: Nezavisimaya firma "Klass", 1997. P. 269.

Ibragimova Liliya Ahmatyanovna,

University of Nizhnevartovsk,

*Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Department of General and Social Pedagogy,*

Rodikov Alexander Stepanovich,

University of Nizhnevartovsk,

Ph.D., Associate Professor Department of General and Social Pedagogy,

Petrova Galina Alexandrovna,

University of Nizhnevartovsk,

Ph.D., Associate Professor Department of General and Social Pedagogy

The main development provisions of European qualification standards

Abstract: The article is an attempt to justify the key (universal) competence as competence provide any person skilled in different spheres and levels of professional activities for personal success. The preparation of such experts and the formation of their universal competence laid competence approach.

Keywords: competence approach, competence, core competencies, generic competences, special competence, qualifications.

The history of the competency approach is associated with the development of interdisciplinary research. Competence approach originated in studies of transformational grammar (N. Chomsky), "was extrapolated subsequently as the scientific method, applicable to various areas of knowledge including pedagogy" [9, p. 5]. Grounds laid down in linguistic studies were basic to its development. In particular N. Chomsky said that "... we spend a fundamental distinction between competence (knowledge of our language of speaker - listener) and the use (actual use of language in concrete situations). Only in the ideal case ... the use is a direct reflection of competence. In fact it may not directly reflect the competence of the opposition ... administered by me, due to the opposition of Saussure's language and speech, but it is necessary ... to get back to Humboldt's concept of latent competence as a system generating processes "[4, p.13]. Analysis of development stages of competence-based approach allows you to mark a single point of view of scientists on the dynamics of the changes taking place with the category and the development of European education. That is over the past decades in the spotlight of European explorers were processes in any way connected with the category in the future dubbed in European education "competence based learning," or in the Russian practice - "Competence-based approach."

I. A. Zimnyaya emphasizes that if the first period of the competence-based approach in education researchers focused on situations that arise in real activity, so in the future due to the complexity and dynamics of modern life situations, competence education should help the

person to solve new problems in unfamiliar situations [4]. Therefore the formation of special attention has been paid to the key skills that allow to develop various skills constantly. It is noteworthy that since the period of the last decades of the twentieth century, the term "core competencies" has become widely used in documents of international organizations, facing the problems of education. For example in 1996 at a symposium of the Europe Council it was raised the question of what to education reform is essential to identify the key competencies, which must acquire a secondary school graduate [16].

According to V. V. Laptev, S. A. Pisareva, A. P. Tryapitsina, since 1992 begins a new stage in the development of European education in the bosom of the process of European economic and political integration. "The impetus for this initiative was the concern about the decline in the competitiveness of European ministers of education compared to the American" [11, p. 7].

From this point of view is an important study on the competencies of the OECD «Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations: theoretical and conceptual foundations – DeSeCo». The study of competence should be considered not in terms of the simple functioning of society and the survival of individuals, and relatively well-functioning society and a successful life in it each [17].

The main objective of the program DeSeCo was to identify informed set of core competencies. It was agreement on the importance of such competencies as: social, communication, literacy (including the ability to process information, problem solving, critical thinking, knowledge of native and foreign languages, numeracy, learning throughout life, personal competencies necessary for participation political or civic life). In addition in some countries, aspect emphasis steel value orientations. Strategic report with conclusions and recommendations DeSeCo program was in 2002 presented to the Committee and Board of Education of the OECD Centre for Educational Research and Innovation / Report (strategic report) DeSeCo drafted Dominique Simon Rihen (Swiss Federal Statistical Office) and Laura Hersh Salganik (Institute of Services for Education Statistics, American research Institute).

The report noted that the system of competency assessment should be based on the experience gained in the studies already carried, in particular, the Programme for International Student Assessment (PISA) and the Study of literacy and life skills of adults (ALL).

Also in the report it was stated that in the course of the program established the conceptual criteria for the identification of individual competencies required for effective participation in society, and in order to cope with global challenges, the requirements of the knowledge economy and information society.

In order for individuals to be successful in life and would support the successful functioning of society, they need to be able to mobilize a number of key competencies. Key competences are not independent of each other and being included in the organized structures. These structures can be represented as a constellation, the configuration of which depends on one or another individual or social objectives. Thus the purpose of determining the constellation (an organized structure) core competencies and value of each jurisdiction in the constellation. It is necessary to focus on combinations of key competences, rather than on individual key competences.

As a result of numerous studies to key competences accepted to:

- 1) the ability to use a wide range of tools to interact with the physical, information and social and cultural facilities;
- 2) the ability to interact with others in the various ranges and working life;

3) the ability to act independently and to take responsibility for managing their own lives in the broader social context [2, 18].

From the point of view of Western experts, the results of education expressed in the language competences becoming an important tool for building a dialogue with the world of high school work: they greatly expand the international academic and professional recognition and improve the comparability of diplomas and qualifications. Not by chance that in the Berlin Communiqué (2003) the competence approach is elected as a model to compare the qualifications of various national education systems. This paper proposes to characterize the qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and acquired expertise.

Some researchers estimate the category of competence by comparison, which makes it possible to narrow the subject field of this definition: "This method is based on the assumption that, despite the fact that it is difficult to explain the meaning of abstract constructs such as competence, people have a symbolic representation of what it is (Blokhuys & Onstenk). In the process of comparing the concepts of competence compared with one of the near term (e.g. competence - an action competence - qualification). Next using specific examples it should be judged whether two terms describe the same reality. For example could be a person in this case is called a competent but unqualified or otherwise by both. Analyzing the answer to this question you can go deeper into the meaning of the concept of competence as well as that of the construct with which it is compared: performance, qualification, capability, ability and often referred to a body of knowledge, skills and attitudes» [7, p. 21].

Analysis of changes in the past few decades suggests that the competence-based approach is an adequate response time requirements. In our study we will focus on these conditions, formation and development of competence-based approach in education as an innovative post-industrial society and the development of European knowledge.

One of the most important criteria for the development of post-industrial society is its innovativeness. L.M. Egorova, B.B. Serbinovskiy, B.Ju. Serbinovskiy give the following definition of innovation education:

"Under the innovativeness in education we mean the possibility of incorporating advanced scientific research in the educational process in such a way that it allows you to prepare specialists able to make further innovations in the course of his career.

Innovative educational programs we call a systematic set of training courses, including the most current developments in the field of science and technology in the selected area, the purpose of which is to prepare a specialist who can not only learn, but also develop creatively referred to him as a result of learning the skills and results "[14, p. 94].

The leaders in this field are Germany and the United States. "The number of employed with science and technology in Germany exceeds 250 thousand people; only in the last year (2005) filed 23,800 patent applications to the European Patent service (3 times more than scientists served France, located on the 2nd place in Europe in the number of patents in the same period). Currently the German scientist belongs to 18% of the world's patents; Germany is second only to the United States of America [14, p.94].

Analyzing the process of reforming the educational systems in the world today from our point of view, the Russian educational system should focus on the most successful examples of that at the end of the reform does not turn out to be an outsider in these processes.

Advanced countries have entered the era of post-industrial development, the principal feature of which - all science-intensive industries and the possibility of economic dominance

is not only due to the resource base and the industry group "A", but also due to the organization of production and innovation.

On the other hand the emergence and development of the European knowledge generates new educational realities. Competence-based approach is considered by scientists as one of the most relevant way to date the construction of a new educational paradigm.

"If the traditional "qualification" of specialist implied functional correspondence between the demands of the workplace and the educational objectives and the training was limited to students mastering a more or less standard set of knowledge and skills, so" competence "involves the development of a person the ability to navigate in a variety of complex and unpredictable work situations, have an idea about the consequences of their activities, as well as take responsibility for them. Competence-based approach focuses on the construction of the learning process according to the result of education: the curriculum or course originally laid down clearly and comparable description parameters (descriptors) that the student will know and be able to "output" "[9, p. 3].

Knowledge society beginning substantially alter the structure, labor relations, social security and employment. There is a new social environment, in which along with matter and energy, important productive factors were information and scientific knowledge. It has formed a clear political direction of a society based on knowledge, aimed at achieving a high level of quality and safety of human life in both national and global scales.

According to L. G. Mozhayeva a serious problem which is engaged in the 60-80 years of the last century was the problem of academic mobility – i.e. international recognition of academic qualifications [13].

Since the Lisbon Convention "On the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region" of 1997 (which Russia joined in 2000) formulated the concept of the international recognition of the results of education and put forward the requirement for the academic community to develop a convertible commonly understood criteria for such recognition.

These issues were addressed not only to the Council of Europe and UNESCO, but also the European Union. In article 126 of Maastricht Treaty they are recorded as one of the activities of the European Union. On the inside the European exchange in the field of education was considerably influenced by the following factors: the emergence of new structures of higher education, combining traditional academic and application forms, new diversified program, the difference in levels of higher education, increasing diversity of cooperation and expanding the number of countries - participants of the exchange. Angle change was set in the logic of the development of the universities of Bologna process. "Countries whose efforts are aimed at rebuilding the higher education system of the Bologna type appeal to competences and expertise as a leading modern fitness criterion of high school graduates to be unstable and stereoscopic conditions of work and social life" [9, p.3].

Let's consider the basic provisions of the documents that define the line of development of the European Community, now calling himself the Europe of knowledge. Analysis of the documents shows the change in the fundamental principles of the organization of modern educational space. Put forward by society demands a new quality of education leading to the needs not only of the structural unity of the European Union, but also to the demands of change evaluation criteria of the educational activity. The materials of the Bologna process are presented conditions for the development of the competence approach As already mentioned a special role in these processes play universities.

To these documents include:

1. Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom (Sorbonne, May 25, 1998).
2. The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna, 18-19 June 1999).
3. Shaping the future (Salamanca, 29-30 March 2001).
4. Towards The European Higher Education Area: Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education (Prague, 18-19 May 2001).

In June 1999, the Ministers of Education almost thirty European countries signed the Bologna Declaration. Its goal - the establishment of the European Higher Education Area and the intensification of the European system of higher education worldwide. The signing of the Bologna Declaration by the Russian Federation in Berlin in 2003 at the third meeting of European ministers responsible for higher education, and poses new challenges to the Russian education system as a whole.

In “the Joint Declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system”, stressed that “we are heading for a period of significant changes in the education and working conditions, to a variety of courses of professional careers with a clear need for education and training throughout life. We owe our students (and our society as a whole), the higher education system in which they are given the best opportunities to seek and find an area in which they would have had an advantage over others”[15, p. 20-23].

Sorbonne Declaration, which was underpinned by these considerations, stressed the Universities' central role in developing European cultural values. It emphasized the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the Continent's overall development.

The main goal of Europe becoming knowledge - increasing the international competitiveness of European higher education system, as emphasized in the declaration, the vitality and efficiency of any civilization by the appeal that its culture has for other countries.

In “ the Joint Declaration of the European Ministers of Education, Bologna, June 19, 1999” states: "While affirming our support to the general principles laid down in the Sorbonne declaration, we will commit to coordinate our policies to reach in the short term (and, in any case, - within the first decade of the third millennium) the following goals, which we regard as paramount to create a European area of higher education and to promote the European system of higher education around the world:

- Adoption of a system of easily readable and comparable degrees including through the introduction of the Diploma Supplement, to enable European citizens employability and improve the international competitiveness of European higher education system.
- Adoption of a system essentially based on two main cycles - undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labor market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and / or doctorate degree as in many European countries.
- The introduction of a system of credits by type ECTS - European Transfer System ECTS complexity of as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits can also be acquired through education, non-university, including training throughout life, if they are recognized by receiving Universities concerned.

- Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective implementation of free movement with particular attention to the following:

- Students should have access to opportunities for education and training, as well as related services;

- Teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent on research, teaching and training in the European region without prejudicing their statutory rights.

- Promotion of European cooperation in quality assurance with a view to developing comparable criteria and methodologies.

- Promotion of the necessary European dimensions in higher education, particularly with regards to curricular development, inter-institutional cooperation, mobility schemes and integrated programs of study, training and research "[6].

In Salamanca addressed the following key questions:

1. Quality as a fundamental stone of education.

European Higher Education Area requires the construction based on the values of academic essence in order to meet the expectations of partners that is to demonstrate the quality. Indeed quality assessment must take into account the goals and mission of institutions and programs. It requires a balance between innovation and tradition, academic excellence and social / economic relevance, the coherence of programs and students' freedom of choice. It covers teaching and research as well as management and administration, responsiveness to students' needs and provide extracurricular services. Inherent quality is not enough, it needs to be demonstrated and guaranteed to get acknowledged and trusted by students, partners, and society at home, in Europe and in the world.

Quality - the main condition for trust, relevance, mobility, compatibility and attractiveness in the European Higher Education.

2. Trust building .

There is an international approach to the evaluation of scientific research. The same approach should be with regard to higher education. In Europe quality assurance can not be based on a single by using a common set of standards. A way to the future will be develop mechanisms at European level for the mutual acceptance of the results of quality assurance, with "accreditation" as one of the possible forms. Such mechanisms should respect the national, linguistic and disciplinary differences, as well as universities with a small load.

3. Compatibility.

Compatibility with the European labor market should be reflected in different ways in the programs, depending on when (after the first or second degree) were acquired knowledge and skills required for the job. Opportunities employment from the perspective of learning throughout their lives will be better achieved through the inherent value of quality education; through a variety of approaches and course profiles flexibility through programs that have a lot of possibilities of entering "in" and output "from" them; through the development of between specialized skills, such as communication and languages; through an ability to mobilize knowledge, solve problems, work in a team and develop socially.

4 Mobility.

The free mobility of students, staff and graduates is an essential dimension of European higher education. European universities want to foster more mobility both "horizontal" and "vertical", and do not see virtual mobility as a substitute for physical mobility. They want to use existing tools for recognition and mobility (ECTS, Lisbon Convention, Diploma

Supplement, the network NARIC / ENIC) positive and flexible way. Given the importance of the teaching staff with the European experience, universities wish to eliminate nationality requirements and other obstacles and disincentives for academic careers in Europe. However, it also requires a common European approach to virtual mobility and transnational education.

5. Compatible qualifications at the undergraduate and graduate levels.

Higher education institutions support the move towards a compatible qualification framework based on the key differences in the undergraduate and graduate education. There is broad agreement that for the first degree must be carried out educational work, is estimated to range from 180 to 240 credits ECTS. First degree should lead to possible employment in the labor market or mainly be a preparatory step for further study on the graduate level. In some circumstances the university may establish an integrated curriculum leading directly to the master's degree. An important role in such decisions have networks that are based on the homogeneity of the studied subjects. Universities are convinced of the benefits of credit accumulation and transfer system based on ECTS, and on the basic right to decide on the acceptability of credits obtained elsewhere.

6. Attractiveness.

European higher education institutions want to be attractive to talented people all over the world. It requires action at institutional, national and European levels. Specific measures include adaptation programs; power clearly understood both inside and outside Europe; the necessary tools to ensure quality; programs taught in major world languages; adequate information and marketing; of services for international students and scholars, as well as strategic work within the networks. Success also depends on the rapid removal of prohibitive immigration and the labor market.

European higher education institutions recognize that their students need and demand qualifications which they can be effectively used for their training and career throughout Europe. Institutions and their networks and organizations acknowledge their role and responsibility in this regard, and confirm their willingness to organize themselves within the framework of autonomy.

For this it is necessary:

- to redefine higher education and research for the whole of Europe;
- reform and rejuvenate curricula and higher education as a whole;
- enhance and build higher education based on scientific research;
- adopt mutually acceptable mechanisms for evaluation, quality assurance and certification;
- rely on the general terms of the European dimension and to ensure the compatibility of diverse institutions, curricula and degrees;
- to promote the mobility of students, staff and the employability of graduates in Europe;
- support the modernization efforts of universities in countries where there is a great problem for a European Higher Education Area;
- make changes being open, attractive and competitive at home, in Europe and in the world;
- continue to be regarded as necessary to higher education public responsibility.

The signing of the communiqué of the meeting of European Ministers responsible for Higher Education, May 19, 2001 in Prague confirmed not only the desire and the priorities of the 32 countries, but also symbolized the desire to engage in this process the whole of Europe

in the light of the enlargement of the European Union. Ministers welcomed and reviewed the report "Furthering the Bologna Process", commissioned by the and found that the goals laid out in the Bologna Declaration have been widely accepted and used as a basis for the development of higher education by most signatories of the Declaration, as well as universities and other institutions higher education.

Ministers reaffirmed that there must be continued efforts to promote mobility in order to enable students, teachers, researchers and administrative staff benefit from the richness of the European Higher Education Area including its democratic values, diversity of higher education systems, the diversity of cultures and languages.

Ministers took note of the Convention of European higher education institutions held in Salamanca on 29-30 of March and the recommendations of the Convention of European Students adopted in Gothenburg on 24-25 of March, and appreciated the active involvement in the Bologna Process European University Association and the National Unions of Students in Europe . They also noted and appreciated the many other initiatives aimed at the future. Ministers took note of the constructive assistance of the European Commission.

Ministers noted that the actions recommended in the Declaration concerning degree structure intensely and widely dealt with in most countries. They especially appreciated how the work on quality assurance. Ministers recognized the need for cooperation on transnational education. They also recognized the need for training in the field of education throughout life.

Reaffirming their commitment to the objectives of the Bologna process, the Ministers stressed that:

- building the European Higher Education Area is a condition for enhancing the attractiveness and competitiveness of higher education institutions in Europe;
- higher education should be seen as a public good, that it was, it is and it will remain a public obligations (rules, etc.);
- students - full members of the higher education community.

Further actions following the specified objectives of the Bologna process:

1. Adoption of a system of easily readable and comparable degrees.

Ministers strongly encouraged universities and other higher education institutions to take full advantage of existing national legislation and European tools aimed at facilitating academic and professional recognition of course units, degrees and other awards, so that citizens can effectively use their qualifications, competencies and skills throughout the European higher education. The Ministers called upon existing organizations and networks such as NARIC and ENIC to promote at institutional, national and European level, simple, efficient and fair recognition reflecting the underlying diversity of qualifications.

2. Adoption of a system based on the undergraduate and graduate education.

The Ministers noted with satisfaction that the discussion of a degree structure based on two main cycles, clearly formulating higher education for undergraduate and graduate education. Some countries have already adopted this structure and several others are considering it with great interest. It is important to note that in many countries bachelor's and master's degrees, or comparable two cycle degrees can be obtained at universities and other higher education institutions. Program leading to a degree, can and have rially different orientations and various profiles in order to accommodate a diversity of individuals, the needs of the educational process and the labor market, as it was recognized at the Helsinki seminar on bachelor level degrees (February 2001).

3. Adoption of a system credits system .

Ministers emphasized that for greater flexibility in learning and qualification processes the adoption of common cornerstones of qualifications, supported by a credit system such as the ECTS or other ECTS - compatible, providing both transferability and accumulation functions. Together with mutually recognized quality assurance systems such arrangements will facilitate students' access to the European labor market and enhance the compatibility with the world of work, the attractiveness and competitiveness of European higher education. The widespread use of such credits system and the Diploma Supplement will fuel progress in this direction.

4. Promotion of mobility.

Ministers reaffirmed that improving the mobility of students, teachers, researchers and administrative staff, as indicated in the Bologna Declaration, of the utmost importance. Therefore they reaffirmed their commitment to take all necessary measures to eliminate all obstacles to the free movement of students, teachers, researchers and administrative staff and emphasized the importance of the social dimension of mobility. They took into account the possibilities for mobility offered by the programs of the European Community, and the progress made in this area, such as the launch of the Mobility Action Plan, supported by the Council of Europe in Nice in 2000.

5. Promotion of European cooperation in quality assurance.

Ministers recognized the vital role played by the quality assurance system to ensure high quality standards and in facilitating the comparability of qualifications throughout Europe. They also encouraged closer collaboration between networks of quality assurance and recognition. They emphasized the necessity of close European cooperation and mutual trust in and acceptance of national quality assurance systems. Then they encouraged universities and other higher education institutions to disseminate examples of best practice and to design scenarios for mutual acceptance of accreditation / certification mechanisms and evaluation. Ministers encouraged universities and other higher education institutions, national agencies and the European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), work in cooperation with relevant organizations of countries not members of ENQA to establish a common framework of reference and to disseminate best practice.

6. Promotion of the European dimensions in higher education.

To further strengthen the important European dimensions of higher education and graduate employability Ministers called upon the higher education sector to increase the development of modules, orientation or organization at all levels of courses and programs with the "European" content. This concerns particularly modules, courses and curricula offered in partnership by institutions from different countries and leading to a recognized joint degree.

Today Europe is experiencing a change comparable only to that of the industrial revolution. Digital technology, biotechnology, development of communication networks, the expansion of trade - all this provides more opportunities for personal development, but also contains a huge risk. The people have more freedom in shaping their way of life, however it imposes greater responsibility for their own lives. Increasingly widening gap there is between those who succeed in the labor market, constantly maintaining and updating their skills, and those who are hopelessly behind, do not keep up with the rapidly growing professional requirements. All these changes can be described as the sum of the transition to "a society based on knowledge" or information society, i.e. one where the foundation of the economy of

intangible goods and services, and where the knowledge and skills are of paramount importance [Baydenko V.I .Bologna process: structural reform].

Analysis of the literature on the issue of the competence approach, especially the history of its formation, shows all the complexity, multiplicity and ambiguity of interpretation of both the concepts of competence, expertise and based on their approach to the process and the result of education. The authors of the "Bulletin ..." note that "the tendency of the movement" from the concept of qualification to the concept of competence "is a pan-European and even worldwide. This trend is reflected in the fact that the enhancement of cognitive and information began in modern industry is not "covered" the traditional concept of professional qualifications. It becomes more adequate concept of competence. You can not dispute the fact that a new type of economy is the new requirements for graduate students, including more and more priority is given to the requirements of systemically organized intellectual, communicative, reflectors, self-organizing, moral principles that enable us to organize activities in the broader social, economic and cultural contexts . UNESCO report states: "Increasingly businesses need no qualifications, which in their view are too often associated with the ability to carry out certain operations of a material nature, and competence, which is regarded as a kind of cocktail of skills peculiar to each individual, which combines the expertise in the strict sense of the word ... social behavior, the ability to work in a team, initiative and love to take risks " [3].

Particularly intense problems develop flexible criteria to describe the results of education are discussed in the European countries in the context of the current Bologna reforms. "The concept of competency / competencies relate to the language of credit-modular system that allows you to establish a relationship with these aspects of the construction of the educational process as a multi-level and non-linear deployment training, build educational programs, taking into account individual learning paths, fixing learning outcomes using storage and portable units" [8, p. 8]. And then the author gives one of the most famous models of competence-based approach, developed in the framework of the TUNING («Tuning Educational Structures»), which, as discussed above, was aimed at achieving the goals of the Bologna Declaration at the institutional level and set the task of "finding the points of convergence and developing a common understanding of the content of qualifications levels in terms of competences and learning outcomes "[8, p 8].

We consider the results of the program TUNING, which was attended by more than 100 universities from 16 countries that signed the Bologna Declaration, has been allocated several groups of competencies:

I. General competence. These include:

1. Instrumental competences, which include cognitive ability, the ability to understand and use the ideas and concerns; methodological abilities, the ability to understand and manage the environment, to organize your time to build a learning strategy, decision-making and problem-solving; technological skills, skills related to the use of technology, computer-related skills and abilities of information management; linguistic skills, communicative competence someone. Instantiated list of instrumental competencies:

- the ability to analyze and synthesize;
- the ability to organize and plan;
- basic knowledge in various fields;
- thorough training on the basics of professional knowledge;
- written and oral communication in the mother tongue;

- knowledge of a second language;
- basic computer skills;
- information management skills (ability to find and analyze information from various sources);
- problem solving;
- decision-making

2. Interpersonal competences, i.e. the ability of the individual associated with the ability to you, reflects the feelings and attitudes, critical thinking and the ability to self-criticism, and social-related skills associated with the processes of social interaction and co-operation, and the ability to work in groups, to take social and ethical obligations:

- the ability to criticism and self-criticism;
- work in a team;
- interpersonal skills;
- ability to work in an interdisciplinary team;
- the ability to communicate with experts from other fields;
- the ability to perceive the diversity and cultural differences;
- ability to operate in the international environment;
- commitment to ethical values

3. System competences, that is a combination of understanding, attitudes and knowledge that allows to understand, how parts of a whole relate to each other and to estimate the location of each of the componenting in the system, the ability to plan for change in order to improve the system and to design new systems. These include:

- ability to apply knowledge in practice;
- research skills;
- the ability to learn;
- the ability to adapt to new situations;
- the ability to generate new ideas (creativity);
- leadership;
- understanding of the cultures and customs of other countries;
- ability to work independently;
- development and management of projects;
- initiative and entrepreneurial spirit;
- concern for quality;
- striving for success

II. Special (professional) competences.

The project TUNING formulated learning outcomes for first and second degree (general descriptors of higher education qualifications).

Bachelor shall:

- demonstrate knowledge of the principles and history of its core disciplines;
- clearly and logically set forth the basic knowledge;
- evaluate new information and interpretation in the context of the knowledge;
- demonstrate an understanding of the overall structure of the discipline and the relationship between subordinate disciplines;
- demonstrate an understanding of and be able to implement the methods of critical analysis and development theories;
- related to accurately implement discipline techniques and technologies;

- demonstrate an understanding of the quality of research related to the discipline;
- demonstrate an understanding of experimental and empirical testing of scientific theories.

Master must:

- have a high level of knowledge in a specialized area of a particular discipline. In practice, this means knowledge of the newest theories, interpretations, methods and technologies;

- to be able to comprehend and interpret virtually latest phenomena in the theory and in practice; be competent in the methods of independent research, to be able to interpret the results at a high level;

- be able to make an original, albeit a limited contribution to the canons of discipline, for example, to prepare a thesis;

- demonstrate originality and creativity in regard to ownership of the discipline;

- have developed competence at a professional level.

Formation of competencies defined by five educational modules:

- basic modules, i.e. groups of objects, leaving the core of the relevant science (for example, business and management is - business functions, business environment, etc.);

- supporting modules (for example, business and management are - mathematics, statistics, information technology);

- organizational and communication modules (e.g., time management, group work, rhetoric, foreign languages);

- specialized modules, that is optional, but to broaden and deepen expertise in a chosen field, optional;

- portable modules, to build a bridge between theory and practice (e.g., projects, dissertations, business games, training) [12].

M. V. Larionov writes in his research: "Successful fifteen years of experience of the European Commission to develop a system of credit transfer in close cooperation with 145 institutions of higher education in Europe is based on several basic principles:

- The philosophy of mutual trust.

- The ability of educational institutions to convergence (harmonization) at both the national and international levels.

- The expression of learning outcomes not in terms of time, but in terms of credits related to the results in terms of competences.

- The reality of creating a pan-European Transfer System and the accumulation of credits.

- Value and self-sufficiency at both levels, as a bachelor's degree and a master's degree.

- Comparability requirements for qualifications in the form of competencies should be comparable within the European educational space.

- Differences in the time of training, both the first and the second stage are not more than 25%.

- Programs of the first stage - from 180 to 240 credits, Masters programs - from 90 to 120 credits. Number of credits in the annual program - no more than 60.

- Develop of common and transparent indicators of level as a condition of comparability of structures and powers as part of their European qualifications framework, based on objective standards "[10, p. 15].

Agreement on these principles and their implementation require unconditional political will and hard work of everyone involved. Including programs double and joint degrees / sites on the problem:

www.cqaie.org
 www.chea.org
 www.enga.net
 www.qaa.ac.uk
 www.inqaahe.nl
 europa.eu.int/comm/education/higher.html
 www.unesco.org
 www.cepes.ro
 www.ibe.unesco.org
 www.ecju.org
 www.unige.ch/eua/
 www.engc.org.uk/ingenium/2/washington.html /.

Thus the most universal competence manager, applicable in different areas and levels of activities that provide him personal success, in the provisions of the development of European qualification standards include the key competencies that within the competence-based approach supported by local scientists.

References:

1. Baydenko V. I. Bologna process: lectures / V. I. Baydenko. - Moscow: Logos, 2004 (Samara: Samara Printing House). - 207 p.
2. Berkaliev T. N., Zaire-Beck E. S., Tryapitsyna A. P. Innovation and the quality of school education: Research handbook for teachers of innovative schools. Petersburg .: KARO, 2007-144 p.
3. Report of the International Commission on Education, submitted to UNESCO "Learning: The Treasure." - M .: UNESCO, 1997.
4. Winter I. A. Key competence as a result-target basis of competence approach to education. Author's version. - M .: Research Center of the quality of training, 2004 – 40 p.
5. Winter I. A. Key competencies - a new paradigm of education result // Higher education today. - №5. - 2003 - P. 34-42.
6. European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education (Bologna, 18-19 June 1999) // The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education. - 5 p.
7. Competence model of the modern teacher: Instructor's Manual / O. V. Akulova, E. S. Zaire-Beck, S. A. Pisareva, E. V. Piskunova, N. F. Radionova, A. P. Tryapitsyna. - St. Petersburg .: Publ RSPU. Herzen, 2007 - 158 p.
8. Competence approach in teacher education: The collective monograph / Ed. prof. V. A. Kozyreva, prof. N.F. Radionova and prof. A. P. Tryapitsyna. - St. Petersburg .: Izd RSPU. Herzen, 2005 - 392 p.
9. Competence approach: a research bulletin / Ros. State. humanity. Univ [electronic resource]. - Mode of access:
http://www.gumchtenia.rggu.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc.

10. Kuz'minov Ya. I., Lyubimov L. L., M. V. Larionova. The European experience of building a common understanding of the content of qualifications and degree structures. Competence approach // www.rc.edu.ru.
11. Laptsev V. V., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P. Training and certification of highly qualified personnel in the field of humanities and social sciences: analysis of the experience of universities in Europe and Russia: Monograph. - St. Petersburg: St. Petersburg State University Faculty of Philology, 2005 - 168 p.
12. The methodology of developing a common understanding of the content of educational programs (curricula) and learning outcomes [electronic resource]. URL: http://www.iori.hse.ru/tuning/seminar_191006.shtm (date accessed: 28.07.2009).
13. Mozhayeva L. G. Research technical progress and modern concept of education in the developed capitalist countries. M., 1987.
14. Serbinovskiy B.Yu. Innovative model and integrated information environment in the management of a new type of university / B. Yu. Serbinovskiy, B.B .Serbinovskiy, L.M. Egorova. - Novocherkassk: SRSTU (NPI), 2009 – P.44-45.
15. Joint Declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system by the four Ministers, representing the UK, Germany, Italy and France (the Sorbonne, May 25, 1998) // Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. – 3 p.
16. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996.
17. Selection of key competencies, -Executive Summary-DeSeCo Project Web www.oecd.org/edu/statistics/deseeco.

Fedotova Liliya,
Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor,
Abramenko Elena,
Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor,
Anufrieva Evgeniya,
Candidate of ficosifica sciences, Associate Professor,
Volgograd state technical university

HOW TO STUDY PSYCHOLOGY AT THE TECHNICAL UNIVERSITY?

Abstract: This article is devoted to the features and capabilities study of psychology in a technical university. Discusses the active learning methods of psychology and their implementation in practical work and organized students work. They are results of the use active learning methods at the organized self-study.

It is shown that active learning methods using corresponds to the capabilities of the students and objectives of psychology course in a technical university .

Keywords: the study of psychology, technical university, active methods, research methods, the activity principle.

Федотова Лилия Анатольевна,
канд. пед. наук, доцент
Абраменко Елена Вячеславовна,
канд. пед. наук, доцент
Ануфриева Евгения Владимировна,
канд. ф. наук, доцент,
Волгоградский государственный технический университет

КАК ИЗУЧАТЬ ПСИХОЛОГИЮ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ?

Аннотация: Статья посвящена особенностям и возможностям преподавания психологии в техническом вузе. Обсуждаются активные методы обучения психологии и их реализация при проведении практических работ и организованной самостоятельной работы студентов. Приводятся результаты использования учебно-исследовательских работ при организуемой самостоятельной работе студентов. Показано, что использование активных методов обучения соответствует возможностям студентов, а также целям и задачам курса психологии в техническом вузе.

Ключевые слова: изучение психологии, технический вуз, методы обучения, учебно-исследовательские работы, принцип активности.

Несколько лет назад в практику обучения младших курсов высшей технической школы пришло и стало ее неотъемлемой частью изучение курса психологии. Конечно же, в предыдущие годы будущие инженеры получали основы психологических знаний в рамках изучаемого на старших курсах предмета «Психология профессиональной деятельности», - практикоориентированной дисциплины, направленной на психологическое обеспечение помощи человеку как субъекту профессиональной деятельности. Очевидно, что цели и задачи, а, следовательно, и методы изучения курса «Психология» должны существенно отличаться от целей и задач курсов психологической направленности, изучавшихся студентами в предыдущие годы. Целью проводимого исследования было обоснование и развитие возможностей активного обучения психологии.

Обосновывая и применяя активные методы обучения психологии в техническом вузе, следует основываться на целях преподавания психологии в высшей школе. Возможная иерархия целей приводится в работе [1], где к общим целям относятся: формирование психологической культуры студента; забота о психическом здоровье и формировании творческих способностей развивающейся личности: развитие чувства свободы выбора и ответственности за свою жизнь; формирование стремления к самосовершенствованию; развитие коммуникативной культуры. К конкретным целям авторы относят: дать жизненно необходимые знания о психике человека и психологии группы; объяснить психику как важнейшее свойство человека, придающее ему особые качества в решении жизненных проблем; раскрыть психику как тончайший инструмент адаптации человека к жизненным условиям, инструмент познания окружающего мира; помочь изучающим психологию научиться пользоваться этим еще не донца изученным инструментом наиболее эффективно; раскрыть основные факторы психического развития человека и становления его личности. Для студентов непсихологических, в том числе технических вузов эти цели должны достигаться в объеме, необходимом для профессионального и личностного становления человека.

Приведенные выше цели и особенности предмета изучения психологии позволяют дополнить и развить принципы преподавания психологии и функции преподавателя на занятиях по психологии. Г.Н. Герасимова [1] предлагает дополнить традиционно выделяемые обучающую, воспитывающую и развивающую функции исследовательской функцией. И хотя ее выводы были сделаны для школьного обучения, они, безусловно, верны и для преподавателя высшей школы.

Исследовательская функция преподавателя связана с реализацией его исследовательской активности. С одной стороны преподаватель психологии может обнаружить психологические проблемы и решать конкретные практические задачи в контексте естественной педагогической реальности. В процессе изучения дисциплины преподаватель может проводить исследования на уровне группы, изучая не просто эффективность того или иного приема обучения или формы работы, но и заостряя внимание на личностных отношениях между преподавателем и студентом. Известно, что успех обучения зависит от степени включенности учителя, учеников и их окружения в единый, согласованный процесс» [2]. Умение провести анализ динамики взаимоотношений, как и личного продвижения каждого ученика в этом процессе, находится в основе исследовательской функции. С другой стороны преподаватель, используя в преподавании психологии определенные психодиагностические методики

и процедуры, оказывается в роли реального исследователя, получающего доступ к специфической информации о студенческой группе и личности студента.

Возможность решения задач преподавания психологии в вузе и реализации функций преподавателя определяется выбором форм и методов проведения учебных занятий. И если формы проведения занятий заданы преподавателю априорно (курс психологии в техническом вузе включает 17-34 часов лекций, 34-68 часов практических занятий и 20-40 часов организуемой самостоятельной работы), то методы и конкретные методики проведения занятий преподаватель может выбирать в соответствии со своим профессиональным опытом и особенностями конкретной студенческой аудитории, принимая во внимание реализацию сформулированных выше функций.

Мы полагаем, что выбором преподавателя психологии в техническом вузе должны становиться активные методы обучения, при которых обеспечивается активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности студентов в процессе освоения учебного материала. Активные методы строятся на практической направленности, игровом действе и творческом характере обучения, интерактивности, разнообразных коммуникациях, использовании знаний и опыта обучающихся, групповой форме организации их работы.

Наиболее полно потенциал этих методов по достижению целей изучения психологии может раскрыться при проведении лабораторных занятий и организованной самостоятельной работы

Основное предназначение лабораторных занятий в курсе психологии – это обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии, психических особенностей реальных людей, с которыми им придется общаться в жизни, практической деятельности [3]. Этим определяется и выбор учебных задач, нацеленных на отработку различных методик психологического исследования: анкетирования, тестирования, обработки и математико-статистического анализа количественной информации, организации индивидуальных и групповых экспериментов, психологической интерпретации полученных данных и т.д.

При недостаточных временных возможностях аудиторной работы проведение исследования и обработка его результатов после предварительного обсуждения может быть проведена в часы, отведенные на ОргСРС.

Таковыми учебными задачами, реализующими педагогический принцип активности (эффективное усвоение знаний происходит лишь в случае проявления самостоятельной активности в обучении [4]) для студентов технического вуза в процессе изучения курса психологии могут являться учебные психодиагностические исследования с последующей математической обработкой и интерпретацией результата.

При этом объектом исследования может выступать студенческая группа, а методы следует выбирать так, чтобы с одной стороны, их можно было реализовать в групповом исследовании за ограниченное время, а с другой исследуемые феномены соответствовали теоретической программе курса психологии (познавательные процессы, психологический климат в группе, особенности личности и т.д.). Такими методиками, вызывающими неизменный интерес студенческой аудитории при проведении исследований и интерпретации результатов могут стать:

1. Оценка интеллектуальных способностей по вербальному тесту Г.Айзенка, по культурно-свободному тесту на интеллект (CFIT) Р.Кэттела;

2. Изучение памяти по методикам "Оперативная память", "Образная память", "Непосредственное и опосредованное запоминание"
3. Исследование мышления по методикам "Толкование пословиц", "Простые аналогии", "Сравнение понятий", "Исключение лишнего" и др.;
4. Исследование творческого воображения и его индивидуальных особенностей;
5. Исследование психологических свойств и состояний личности по методикам "Опросник Леонгарда" (диагностика типа акцентуации личности), опросники EPQ и EPI Г.Айзенка (изучение и диагностика степени выраженности свойств: нейротизма, экстра-, интроверсии, психотизма и нейротизма),

Использование методов математической обработки результатов исследования расширяет возможности планирования студентами эксперимента и соответствует возможностям студентов, поскольку к моменту изучения психологии ими уже изучен курс математической статистики.

Целесообразно, чтобы такая работа проводилась группой студентов по три – четыре человека и последующим обсуждением с преподавателем не только результатов исследования, но и особенностей и эффективных путей взаимодействия в группе. Кроме того, важным представляется реализация принципов единства теоретического и эмпирического знаний и междисциплинарных связей [5].

Проведение и обработка результатов учебно-исследовательских работ может проводиться в несколько этапов [6]. На первом студенты знакомятся с предложенной преподавателем методикой психодиагностики; изучают теоретические основы применения методики; историю ее создания и научные взгляды авторов, продумывают технологию ее применения при использовании методики в группе. Результаты обсуждаются с преподавателем; студенты получают допуск к проведению исследования. На втором этапе проводится исследование и обрабатываются его результаты с использованием методов статистической обработки. При этом могут применяться как процедуры обработки, предлагаемые авторами, так и методы, с которыми студенты познакомились при изучении других дисциплин (математическая статистика, основы научных исследований и т.п.). Процесс и результаты обработки должны быть под постоянным контролем преподавателя, осуществляющего при этом свою исследовательскую функцию, о которой говорилось выше. По результатам обработки и интерпретации результатов группа пишет отчет, делает презентацию.

Следующий этап предполагает творческий уровень осмысления результатов исследования. На этом этапе группа должна предложить, а затем подготовить развитие эксперимента. Выполняя этот этап проведения исследования, студенты могут пользоваться результатами других групп, например, использовавших ту же методику в другой группе или на другом курсе. Для подведения итогов исследования на этом этапе важную роль играет корректное использование математических методов обработки результатов.

Результаты третьего этапа проведения учебно - исследовательских работ представляются в виде презентаций и докладываются на межгрупповых, факультетских и университетских студенческих научных конференциях. Представление результатов эксперимента вызывает интерес студенческой аудитории, поскольку объектом исследования являлись их коллеги по группе, факультету и вузу. Заметим, что такое публичное представление результатов заставляет обратить особое внимание студентов на этику проведения исследования и представления его результатов.

При таком использовании учебно-исследовательских методик активного обучения преподаватель, активизируя познавательную деятельность студентов, реализует и свою исследовательскую функцию. Результаты исследований могут помочь ему узнать отдельные особенности личности студентов и протекания их познавательных процессов, получить сведения о психологическом коллективе в группе

Таким образом, использование активных методов обучения в курсе изучения психологии в дополнение к традиционной практической и самостоятельной работе даст возможность приблизиться к решению задач изучения курса психологии.

Список литературы:

1. Ключникова А. Г. Методы и приемы активного обучения психологии в вузе и школе: / Г. А. Ключникова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2008. – 176 с.
2. Попова М. В. Психология как учебный предмет в школе. – М., 2000., 125 с.
3. Козлова Н. В. Методика преподавания психологии в техническом вузе /Н. В. Козлова. - Томск: Изд-во ТПУ, 2005. - 110 с.
4. Герасимова Г. Н. Педагогическая мастерская. – М., 1989.
5. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М.- Изд. Высшая школа. 1991г. 176 с.
6. Федотова Л. А., Абраменко, Е. В. Учебно-исследовательская работа студентов при изучении психологии в техническом вузе / В сборнике: Актуальные проблемы развития науки и образования. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: В 7 частях. ООО "Ар-Консалт". Москва, 2014. С. 75-77.

L. V. Bobrova,

*Professor, Ph.D., Department of Mathematics and Computer Science,
National Open Institute, St. Petersburg,*

M. I. Barabanova,

*Associate Professor, Ph.D, Department of Informatics,
Sankt Petersburg State University of Economics,*

E. A. Rybakova,

*Senior Lecturer, Department of Informatics,
Sankt Petersburg State University of Economics*

Qualimetry approach to management quality of educational process

Abstract: The main criterion for the quality and effectiveness of educational activities is the competence of graduates of educational institutions. According to the authors, the most accurate assessment of the effectiveness of pedagogical innovations and innovative technology training and education can be successfully implemented methods of quality control.

Keywords: Information and communication technology, quality management of the educational process.

Л. В. Боброва,

*Профессор, кандидат технических наук, кафедра математики и информатики,
Национальный открытый институт г. Санкт-Петербург,*

М. И. Барабанова,

*Доцент, кандидат экономических наук, кафедра информатики,
Санкт-Петербургский университет экономики,*

Е. А. Рыбакова,

*Старший преподаватель кафедры информатики,
Санкт-Петербургский университет экономики*

Квалиметрический подход к управлению качеством образовательного процесса

Аннотация: Основным критерием качества и эффективности образовательной деятельности является *компетентность* выпускников образовательных учреждений. По мнению авторов, наиболее точная оценка эффективности применения

педагогических инноваций и инновационных технологий обучения и воспитания могут быть успешно выполнены методами квалиметрии.

Ключевые слова: Информационно-коммуникационные технологии, управление качеством образовательного процесса.

Введение

Бурное развитие информационных систем и технологий позволяет говорить о формировании новых подходов к образованию. Традиционные формы обучения уже не обеспечивают решения современных задач организации образовательного процесса, но, с другой стороны, не безграничны и возможности современных педагогических и информационных технологий. Анализируя изменения, произошедшие в результате технологических перемен в образовании, становится очевидным, что учебные заведения вынуждены становиться более гибкими и приближенными к нуждам потребителя.

Одним из актуальных направлений реформирования современной системы инженерно-технического образования является системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в сам образовательный процесс и в управление образованием. Развитие систем программирования явно выявило тенденцию к технологизации образования, использования в качестве основных педагогических средств электронных учебников, баз данных, тестовых программ и других инструментов. При этом роль педагога зачастую видится лишь в предоставлении образовательного содержания (контента) для программистов, дизайнеров, системных администраторов, которые являются на сегодняшний день «основными» творцами электронных обучающих систем, а это приводит к недостаточной эффективности электронных средств обучения.

Таким образом, необходимость управления качеством инженерно-технического образования с использованием технологий дистанционного и электронного обучения (как и обычного образования при очной форме обучения) обусловлена многими факторами, такими как:

- интеграция отечественной системы образования в мировую образовательную среду и, в частности, участием России в Болонском процессе;
- меняющиеся требования к характеру и качеству образования в связи с общественно-политическими, социальными и экономическими преобразованиями в Российской Федерации;
- реформирование системы образования в стране и внедрение инновационных технологий обучения и воспитания;
- ресурсные и другие ограничения.

Инструментом управления качеством образования служат системы менеджмента качества (СМК), соответствующие требованиям международных стандартов ISO серии 9000 третьего и четвертого поколений. Они внедрены во всех вузах и включены в состав аккредитационных показателей.

Революционной для теории административного управления здесь является рекомендация управлять не структурными подразделениями образовательных учреждений (управлениями, факультетами, отделами, кафедрами, лабораториями в вузах), а процессами (обучения, воспитания, материально-технического обеспечения, повышения квалификации персонала и т.д.). Исследования и опыт практического применения технологий дистанционного и электронного обучения в процессах

подготовки инженерно – технических специалистов без отрыва от производства показал, что управлять качеством подготовки возможно только в случае, если различные технологии будут оценены с точки зрения педагогической целесообразности, а право их выбора оставлено за педагогами. При этом возникает необходимость оценивать качество освоения компетенций, приобретенных студентами в результате обучения, независимо от применяемых технологий.

Нельзя улучшать образовательный процесс, не имея адекватных средств измерения уровня сформированности тех или иных компетенций. К методам квалитетической оценки уровня сформированности компетенций обычно относят тесты, предъявляя к ним ряд требований: универсальность (возможность применять данную методику в различных ситуациях, для различных дисциплин); возможность использования для тестирования в пределах одной дисциплины или для междисциплинарной диагностики; высокая надежность и валидность, сравнительная простота обработки результатов теста и др. Системы тестирования имеют важное значение в образовательном процессе, но не решают полностью проблему управления качеством образовательного процесса в целом и управляемого качества в частности.

Поэтому разработка комплексной методики измерения качества обучения (квалитетрии) для оценки различных вариантов комплексирования технологий с точки зрения влияния каждого видов технологий на итоговый (обобщенный) показатель качества, а также принятие педагогических решений путем моделирования процессов и применения информационных технологий - является актуальной задачей как в теоретическом, так и практическом плане.

Многообразие задач, решаемых при управлении образовательным процессом, требует разработки частных квалитетических методик, которые могут быть сгруппированы по их назначению следующим образом:

- управление успеваемостью студентов;
- учет приоритетов;
- формирование образовательных траекторий.

Управление успеваемостью студентов

В число методик, обеспечивающих управление успеваемостью студентов, входят:

- текущий контроль успеваемости по отдельной дисциплине;
- сравнительная оценка успеваемости по нескольким дисциплинам;
- выборочный текущий контроль успеваемости студентов;
- выборочный итоговый контроль компетентности выпускников.

Текущий контроль успеваемости по отдельной дисциплине

Текущий контроль успеваемости студентов – традиционная форма управления учебным процессом. Подход, при котором комплексным показателем качества знаний, характеризующим степень усвоения всеми студентами программного материала по дисциплине, служит «средний балл», представляющий собой среднее арифметическое значение оценок (в цифровой форме), полученных всеми студентами в группе, является некорректным. Отметки являются просто обозначениями реперных точек на квалитетической шкале и математические действия с отметками невозможны. Ниже предлагаются новые формулы для расчета комплексного показателя качества Q_d ,

конкретный вид которых зависит от формата представления измерительной информации.

Если зачетная ведомость по отдельной дисциплине представлена в текстовом формате, то комплексный показатель успеваемости (качества знаний) по этой дисциплине рассчитывается по формуле:

$$Q_{\text{д}} = 1 - \frac{n_{\text{нз}}}{m}, \quad (1)$$

где $n_{\text{нз}}$ – число «незачетов» (число студентов, не сдавших зачет);

m – число студентов, сдававших зачеты.

Если ведомость успеваемости студентов по отдельной дисциплине представлена в цифровом формате с обозначениями реперных точек цифрами 2, 3, 4, 5, то комплексный показатель качества знаний рассчитывается по формуле:

$$Q_{\text{д}} = 1 - \sum_{i=2}^{i=5} \frac{5-i}{3} \frac{n_i}{m} \quad (2)$$

где i – оценки (обозначения реперных точек) из числа 2, 3, 4, 5;

n_i – число i -х оценок;

m – число студентов, проходивших аттестацию в цифровой форме.

Если же ведомость успеваемости представлена в числовом формате по балльно - рейтинговой шкале, то

$$Q_{\text{д}} = 1 - \frac{1}{m} \sum_{i=1}^m \frac{100 - Z_i}{60} \quad (3)$$

где Z_i – i -ая оценка.

При внешних аудитах или проверках эксперты обычно выражают свое мнение о том, в какой мере студенты овладели *группами компетенций*, предусмотренными ФГОС, в буквенном формате. **При представлении ведомости в буквенном формате** комплексный показатель качества знаний, умений и навыков по *группе компетенций* рассчитывается по формуле:

$$Q_{\text{ГК}} = 1 - \frac{n_{\text{н}}}{m} - 0,5 \frac{n_{\text{с}}}{m}, \quad (4)$$

где $n_{\text{н}}$ – число оценок, обозначенных буквой Н;

$n_{\text{с}}$ – число оценок, обозначенных буквой С;

m – общее число оценок, равное количеству студентов.

При обнаружении в процессе мониторинга устойчивой тенденции к уменьшению $Q_{\text{ГК}}$ должны планироваться *предупреждающие* воздействия на образовательный процесс по этой дисциплине. При $Q_{\text{ГК}} < 0,5$ они становятся *корректирующими*.

Выборочный текущий контроль успеваемости студентов

Выборочный статистический контроль текущей успеваемости студентов проводится по ведомостям успеваемости во время мониторинга и при самообследовании вуза перед государственной аттестацией.

План контроля (определение объема репрезентативной выборки и приемочного числа) составляется исходя из требований к качеству усвоения программного материала и качеству принимаемого решения.

Решение в отношении каждого студента принимается по правилу

«консервативной педагогики»: при $Q_k \geq 0,5$ студент аттестуется;

при $Q_k < 0,5$ – не аттестуется,

или по правилу «опережающей педагогики»: при $Q_k > 0,5$ студент аттестуется;

при $Q_k \leq 0,5$ – не аттестуется.

При количестве не аттестованных студентов, меньшем или равном приемочному числу A_c , вся генеральная совокупность студентов, из которой сделана выборка, признается удовлетворяющей требованиям, предъявляемым к качеству образования; при количестве не аттестованных студентов, большем A_c , генеральная совокупность признается не соответствующей требованиям, предъявляемым к качеству образования.

По комплексным показателям качества знаний отдельных дисциплин, которые рассчитываются по формуле (4), сразу видно, какие из них требуют *предупреждающих* воздействий на учебный процесс в первую очередь.

Выборочный итоговый контроль компетентности выпускников

Выборочный итоговый контроль компетентности выпускников образовательного учреждения при внешних проверках, аудите и государственной аттестации проводится экспертным методом (обычная практика).

Эксперты проводят собеседования (тестирование) с выпускниками, попавшими в выборку, по группам компетенций и выражают свое мнение о результатах собеседования в *буквенном* формате. Решения в отношении каждого студента и в отношении всей генеральной совокупности, из которой сделана выборка, принимаются по таким же правилам, как при выборочном статистическом контроле текущей успеваемости.

Объем репрезентативной выборки и приемочное число и персональный состав студентов, попавших в выборку, определяются так же, как при текущем контроле.

По показателям качества овладения отдельными группами компетенций, которые рассчитываются по формуле (4), видно, требуются ли *корректирующие* воздействия на учебный процесс по формирующим их дисциплинам.

Учет приоритетов

К числу этих методик относятся:

- учет важности отдельных дисциплин при формировании у студентов определенной компетенции;
- учет значимости мнений потребителей и заинтересованных сторон о качестве подготовки выпускников;
- организация целевой подготовки специалистов с высшим образованием.

Учет важности отдельных дисциплин при формировании у студентов определенной компетенции

Важность отдельных дисциплин, формирующих у студентов определенную компетенцию, неодинакова. Это обстоятельство учитывается весовыми коэффициентами учебных дисциплин, которые влияют на результат комплексирования.

Весовые коэффициенты должны быть расставлены таким образом, чтобы определить значимость каждой компетенции. При таком подходе можно выделить те дисциплины, на которые нужно обратить особое внимание в учебном процессе и постараться добиться более высокой успеваемости. Приоритетность дисциплин, формирующих каждую компетенцию, устанавливаются экспертным методом.

Организация целевой подготовки специалистов с высшим образованием.

Особым случаем является целевая подготовка специалистов для предприятий и организаций на договорной основе [4,5,6]. В этом случае организация или предприятие берут на себя оплату обучения студентов, и вполне естественно, что мнение предприятия или организации о качестве подготовки для него специалистов является определяющим.

Если в специальной целевой подготовке группы студентов заинтересованы несколько инвесторов, то предложенная в данной работе методика позволяет распределить, при необходимости, дополнительные объемы софинансирования подготовки.

Распределение объемов инвестиций между инвесторами должно соответствовать степени их заинтересованности в качестве подготовки выпускников по каждой группе компетенций.

Предположим, что инвесторами при подготовке специалистов с высшим образованием выступают потребители и заинтересованные стороны.

Тогда степень их заинтересованности в качестве подготовки выпускников по каждой группе компетенций определяется весовыми коэффициентами.

Если для исправления положения необходимый дополнительный объем инвестиций принять за 100 %, то распределение долей инвесторов определяется пропорционально их заинтересованности в каждой группе компетенций, то есть пропорционально весовым коэффициентам этих групп компетенций.

В этом случае цепь обратной связи, по которой осуществляется управление образовательным процессом, замыкается в данном случае через его ресурсное обеспечение.

Формирование образовательных траекторий

Это:

- построение индивидуальных образовательных траекторий;
- организация учебного процесса при подготовке дипломированных специалистов по заказам предприятий;
- формирование программ магистратуры и профилей подготовки бакалавров по выбранному направлению.

Построение индивидуальных образовательных траекторий

Перечень компетенций, которыми должен овладеть каждый студент за время обучения в вузе, регламентирован ФГОС. Однако при обучении без отрыва от производства любой студент может самостоятельно определить для себя наиболее важные и менее важные для его производственной деятельности учебные дисциплины из числа тех, которые формируют каждую компетенцию.

Тем самым, с помощью весовых коэффициентов могут строиться *индивидуальные образовательные траектории*

Организация учебного процесса при подготовке дипломированных специалистов по заказам предприятий

Потребители и заинтересованные стороны могут заказывать для себя специалистов с углубленным изучением дисциплин, формирующих группы компетенций, наиболее востребованные на рынке труда. В этом случае при управлении образовательным процессом будут учитываться значения комплексного показателя качества $Q_{гр}$.

Выводы

Применение современных информационных технологий привносит в учебный процесс новые возможности: сочетание высокой экономической эффективности и гибкости учебного процесса, широкое использование информационных ресурсов, существенное расширение возможностей традиционных форм обучения, а также возможность построения новых эффективных форм обучения. Однако новые методики обучения требуют и новых методик оценки качества обучения.

Список литературы:

1. Journal Articles: Семенова Г. П., Боброва Л. В. Переход от адаптивного к компетентностному подходу при формировании модели выпускника. Сб. матер. V Межвузовской научно-практической конференции «Дистанционное обучение в высшем профессиональном образовании: опыт, проблемы и перспективы развития». – СПб.: СПбГУП, 2012, С. 23-24.
2. Journal Articles: Астахова Т. В., 2012. Возможности и проблематика дистанционной формы обучения, выбор системы дистанционного обучения, Journal Управление человеческим потенциалом, 1: grelenniken.ru/article/lroe.html.
3. Journal Articles: L. Bobrova, O. Marinova. Experience laboratory work and practical exercises for a remote audience. Science and Education: 3rd International scientific conference. Bildungszentrum Rdk e.V. Wiesbaden 2012. P. 23-26.
4. Journal Articles: L. Bobrova, N. Smirnova. Management-Probleme von Bildungs-Prozess bei der Arbeit mit dem Remote-Publikum/ European Applied Scientific: modern approaches in scientific researches, 1st International scientific conference. ORT Publishing. Stuttgart. 2012. P. 130-133.
5. Journal Articles: L. Bobrova, O. Marinova. Methodological Problems in Organization of Educational Process for Remote Audience. World Applied Sciences Journal, Volume 20, Issue 20 (Special Issue on Pedagogy and Psychology), P. 78-83.
6. A Book : Тихомиров В. П., 2010. Открытое образование: предпосылки, проблемы, тенденции развития, Изд-во МЭСИ, P: 215.
7. Journal Articles: Die Integration der Traditionellen und Information der Pedagogischen technologie bei der Arbeit mit dem Remote-Publicum. European Applied Sciences, Baden-Württemberg, 2013, 3. - P. 100-102.

*Artjukhina Maria,
University of Nizhni Novgorod,
Candidate of Pedagogical Science,
Assistant professor, the Faculty of Mathematical Science*

Methodical approaches of the organization of interactive lectures

Abstract: One of the main shortcomings of traditional lecture as forms of education allocates weak feedback. Application of new receptions for the organization of lecture occupations, on the basis of interactive technologies is necessary. Various interactive lectures are presented in article: lecture conversation, lecture discussion, lecture with analysis of concrete situations, lecture together, problem lecture.

Keywords: interactivity, interactive lecture, lecture conversation, lecture discussion, problem lecture.

*Артюхина Мария,
Нижегородский государственный университет,
доцент, кандидат педагогических наук,
математический факультет*

Методические подходы организации интерактивных лекций

Аннотация: Одним из главных недостатков традиционной лекции как формы обучения выделяется слабая обратная связь. Необходимо применение новых приемов для организации лекционных занятий, на основе интерактивных технологий. В статье представлены разнообразные интерактивные лекции: лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция вдвоем, проблемная лекция.

Ключевые слова: интерактивность, интерактивная лекция, лекция-беседа, лекция-дискуссия, проблемная лекция.

Одной из основных методов и форм проведения занятий в высшей школе является, лекционная. «Лекция - это одна из форм организации обучения, в условиях которой преподаватель системно и последовательно преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал по целой теме, а учащиеся слушают и записывают содержание лекции, а в отдельных ситуациях и задают вопросы, на которые преподаватель отвечает» [1]. Лекция как метод обучения и как форма

организации учебного процесса обычно проводится для достаточно большого числа слушателей и, конечно, в этом случае достаточно трудно сделать ее менее пассивной. Лекционная форма обучения требует высокого уровня педагогической компетентности, мастерства и ораторского искусства.

Одним из главных недостатков традиционной лекции как формы обучения выделяется слабая обратная связь, то есть отсутствие интерактивности как таковой. В последнее время в научно-методической и педагогической литературе раскрываются новые инновационные формы проведения лекций, использующие инструментарию интерактивного обучения. Для этих видов лекций наличие обратной связи предусматривается изначально. Заметим, что такая модель обучения как интерактивная реализуется тогда, когда процесс обучения осуществляется в условиях постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. При этом учитель и обучающийся являются равноправными субъектами обучения. Характерной чертой интерактивной модели обучения является моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем, что во многом исключает доминирование какого-либо участника учебного процесса.

В связи с этим под интерактивной технологией обучения понимается такая организация процесса обучения, в котором невозможно неучастие ученика в коллективном, взаимодополняющем, основанном на взаимодействии всех его участников процесса обучающего познания.

В научно-методической и педагогической литературе описано много вариаций технологий интерактивного обучения. Среди них особо выделяются дискуссия, работа в парах, работа в малых группах, ролевая (деловая) игра, займи позицию. В связи с этим можно сказать, что в современных условиях активно применяются инновационные образовательные формы обучения.

Нами разработан учебный курс для бакалавров профиля «Педагогическое образование» направления «Физика» направленный на формирования профессиональной компетенции будущих учителей физики. Данный курс является вариативной составляющей, в связи с этим лекция является основной формой обучения. Учитывая, что курс по выбору читается для малочисленной группы студентов, применение интерактивных лекций будет способствовать формированию умений у будущих учителей физики применять эти формы занятий в специфических условиях школ.

Нами разработаны разнообразные интерактивные лекции: лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, лекция вдвоем, проблемная лекция, лекция-пресс-конференция, лекция-визуализация [2].

Рассмотрим примеры интерактивных лекций, применяемых в учебной работе. Наиболее распространенной и сравнительно простой формой проведения учебного процесса является лекция-беседа (диалог с аудиторией), предполагающая непосредственный контакт с аудиторией [3]. В ходе лекции преподаватель может задавать вопросы как всем студентам вместе, так и каждому по отдельности. В зависимости от характера задаваемого вопроса (информационного, проблемного) студенты получают возможность самостоятельно прийти к выводам и обобщениям, который преподаватель должен был сообщить им в качестве новых знаний, привлекая тем самым внимание учащихся к наиболее важным вопросам темы и повышая степень усвоения учебного материала.

Положительным моментом при проведении такой лекции является то, что она позволяет привлечь коллективные знания и опыт, расширить круг мнений сторон, понять глубину и важность поставленной проблемы, определять содержание и темп изложения учебного материала с учетом особенностей аудитории. К недостаткам лекции-беседы относят невозможность всех студентов участвовать в обмене мнениями в условиях группового обучения за отведенный промежуток времени, однако в условиях курсов по выбору, когда в группе мало студентов, этот недостаток нивелируется [4]. Задачей преподавателя при организации такой формы занятия является побуждение студентов к мыслительной деятельности, умению рассуждать и делать выводы.

Рассмотрим примеры тем обсуждения при проведении лекции «Особенности преподавания физики в классах физико-математического, биолого-химического, гуманитарного и технического профилей. Особенности преподавания физики в школах и классах с углубленным ее изучением»:

1. Каковы могут быть особенности целей обучения физике в классах разного профиля;
2. Каковы особенности содержания и структуры курсов физики разных профилей;
3. Какие профили обучения востребованы в аграрном секторе России. Каково может быть место физики как учебного предмета в структуре подготовки специалистов для этого сектора;
4. В чем отличие изучения физики на профильном и углубленном уровне.

Лекция с разбором конкретных ситуаций по форме аналогична лекции - дискуссии, однако, на обсуждение преподаватель выносит не вопросы, а конкретную ситуацию, которая представляется устно или в очень короткой видеозаписи, слайде презентации (микроситуации), поэтому ее изложение должно быть кратким, но содержащим достаточную информацию для его последующего обсуждения.

Роль преподавателя заключается в стремлении активизации участия студентов в обсуждении вопросов, выяснения оценки их суждений и сопоставление с собственной практикой, возможности, столкновения между собой различных мнений и тем самым развития дискуссии, направления ее в нужное русло. Тем самым преподаватель не навязчиво, но убедительно подводит студентов к коллективному выводу или обобщению [5]. Иногда обсуждение проблемной ситуации используется в качестве пролога к последующей части лекции с целью заинтересовать аудиторию, заострить внимание на отдельных аспектах, подготовить к творческому восприятию учебного материала.

Лекция вдвоем представляет собой работу двух лекторов, читающих лекцию по одной теме и взаимодействующих на проблемно организованном материале, как между собой, так и с аудиторией. Основная задача, стоящая перед преподавателями, заключается в том, чтобы диалог демонстрировал культуру совместного поиска решения обсуждаемой проблемы, с привлечением в общение студентов, которые задают вопросы, высказывают свою позицию, формируют свое отношение к обсуждаемому материалу лекции, показывают свой эмоциональный отклик на происходящее. Такая лекция содержит в себе конфликтность, как по форме проведения, так и по структуре изложения материала, студенты активно включаются в мыслительный процесс, сравнивают разные точки зрения на сочетании практики и теории, и делают выбор, присоединяясь к одной из них. Преподаватели, использующие

такую форму работы, должны быть интеллектуально и личностно совместимы, обладать развитыми коммуникативными умениями, способностями к импровизации, показывать высокий уровень владения всем предметным материалом. Соблюдение данных требований формирует у студентов теоретическое мышление, воспитание убеждений, доверительное отношение к такой форме обучения. Примером такой лекции можем привести изучение темы «Профильное физическое образование. Особенности курса физики профильного уровня. Вопросы теории и практики профильного физического образования», на которой лектору помогает учитель физики средней школы, работающий в классе, где физика является профильным предметом. Вполне возможен вариант, когда в качестве второго лектора может быть привлечен студент старшего курса, когда эта проблема является ключевой в его выпускной квалификационной работе.

Форма проведения лекции - «пресс-конференции» состоит в активизации работы студентов на занятии за счет индивидуального информирования каждого студента. Методика проведения данной лекции предусматривает, что преподаватель после названия темы лекции предлагает каждому студенту письменно за 2-3 мин. задать ему наиболее интересующие вопросы по данной теме и в течение 3-5 мин систематизирует вопросы по их содержанию. Изложение материала преподносится в виде связного, логического раскрытия темы, причем обязательно давать ответ на каждый заданный вопрос. В процессе чтения лекции студенты имеют право задавать устные вопросы лектору, тем самым отрабатывать умение их формулировать, выходить из трудных коммуникативных ситуаций, формировать навыки доказательства и опровержения. Подобные занятия, проводимые в начале изучения темы, имеют цель в выявлении круга интересов и потребностей студентов, степени их подготовленности к работе, отношения к дисциплине. В середине изучения темы или курса - привлечение внимания студентов к основным моментам содержания учебной дисциплины; выявление преподавателем степени усвоения материала; систематизация знаний студентов. По окончании изучения темы или всего курса - обсуждение возможностей реализации теоретических знаний на практике.

Пример лекции «Организация проектной и исследовательской деятельности учащихся при организации профильного обучения на основе внутренней дифференциации. Метод проектов». При проведении такой лекции студенты должны иметь знания, полученные при обучении физике, из курсов педагогики и методики обучения физике, написания курсовых работ, докладов, рефератов, подготовке к защите диплома о том, что введение новых Федеральных государственных образовательных стандартов в учебном процессе средней общеобразовательной школы обуславливает необходимость организации проектной и исследовательской деятельности. Изучение данного курса по выбору уже способствует формированию у них представлений об особенностях сельских школ в целом и классов в них в частности. Это позволяет сделать вывод о том, что некоторая часть из них способна сформировать вопросы для лекции пресс-конференции [6]. Если у студентов есть затруднения в формулировании вопросов, то можно воспользоваться приемом «вопросительные слова». В этом случае вопросы студенты конструируют на основе ключевых слов. В данном случае такими ключевыми словами являются: проект, проектная деятельность, исследовательская деятельность, уровневая дифференциация, профильное обучение.

Практика показала, что интерактивные лекции обеспечивают творческое усвоение будущими специалистами принципов и закономерностей изучаемой науки, активизирует учебно-познавательную деятельность студентов, их самостоятельную аудиторную и внеаудиторную работу, усвоение знаний и применение их на практике, формируют профессиональную компетенцию будущих учителей физике. Преимущество применения интерактивных лекций в учебном процессе заключается в том, что полученные знания и умения более глубоки, систематизированы, прочнее запоминаются и легче актуализируются; повышается интерес к содержанию предмета; улучшается профессиональная подготовленность будущего специалиста. Все это приводит к тому, что в результате совместной деятельности преподавателя и студентов достигается цель общего и профессионального развития личности специалиста.

Список литературы:

1. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Добрынина Татьяна Николаевна. – Новосибирск, 2003. – 196 с.
2. Артюхина М. С., Артюхин О. И. Теоретико-методические основы проведения интерактивных лекций // *Фундаментальные исследования*. - №11 (часть 2). – 2013. – С. 304 – 308.
3. Санина Е. И. Диалог как основной элемент коммуникативных технологий обучения // *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 6(31). С. 108-109.
4. Василенко А. В. Инновационные подходы в развитии пространственного мышления учащихся общеобразовательной школы // *Современные проблемы науки и образования*, 2014. – № 3. - С. 240.
5. Макусева Т. Г. Основы организации и методики индивидуально-ориентированного обучения // *Вестник Казанского технологического университета*. 2014. - Т.17. - № 2. - С. 348-350.
6. Фролов И. В. Учебный план сельской школы с профильным обучением на основе уровневой дифференциации // *Современные проблемы науки и образования*. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/105-7198>

Prediger Maria Leonidovna,

*Troitsk branch of FGBOU VPO "Chelyabinsk state university",
senior teacher of department of pedagogics and psychology*

Pedagogical assistance to formation of motivational readiness for professional self-development as bases of innovative activity of the university graduate

Abstract: In article features of pedagogical assistance to formation of motivational readiness for professional self-development as bases of innovative activity of the university graduate are considered. Definitions "motivational readiness for professional self-development" and "innovative activity" are given. Use in research of akmeologicheskyy, anthropological and activity approaches is proved.

Keywords: innovative activity, activity self-control, facilitation, contextual and modular training.

Предигер Мария Леонидовна,

*Троицкий филиал ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии.*

Педагогическое содействие формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза

Аннотация. В статье рассматриваются особенности педагогического содействия формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза. Даны определения «мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию» и «инновационная деятельность». Обосновано использование в исследовании акмеологического, антропологического и деятельностного подходов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, саморегуляция деятельности, фасилитация, контекстное и модульное обучение.

Переход российского образования на двухуровневую систему образования бакалавр-магистр и государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО) неразрывно связаны с подготовкой студентов способных разрабатывать и реализовывать на практике новые

идеи. При этом образовательный процесс в вузе должен быть сориентирован на формирование готовности будущих специалистов (бакалавров-магистров) к инновационной деятельности, как особого вида деятельности, содержание которой предполагает наличие у ее субъекта особых психологических качеств, одним из которых является мотивационная готовность к профессиональному саморазвитию. Однако в рамках ФГОС ВПО не отражено, каким образом должен строиться образовательный процесс, ориентированный на формирование этого конструкта.

Анализ психолого-педагогической литературы [2; 3] показал, что для успешного формирования мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы будущей инновационной деятельности возможно только при организации педагогического содействия.

Прежде чем приступить к рассмотрению особенностей педагогического содействия формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза уточним, что в своей работе мотивационную готовность к профессиональному саморазвитию мы определяем как *качество личности определяющее направленность и характер непрерывного процесса перехода потенциальных способностей человека в области профессиональной деятельности в актуальные на основе осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности*. А инновационную деятельность, вслед за Н.В. Лежневой, мы определяем «как деятельность, направленную на создание и реализацию новшеств с целью получения практического результата, оказывающих позитивное влияние на социально-экономическую, политическую, научную и др. сферы общества» [1].

Основу разработанного нами педагогического содействия формированию мотивационной готовности профессионального саморазвития как основы инновационной деятельности выпускника составил акмеологический подход в сочетании с не противоречивыми положениями деятельностного и антропологического подходов.

Так, акмеологический подход позволил нам: выделить условия и факторы, способствующие или препятствующие формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза; учесть нелинейную зависимость изменений уровня мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза от педагогических воздействий и индивидуальность траектории формирования мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза; организовать педагогическое содействие формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза на основе: саморегуляции деятельности и фасилитации.

Антропологический подход дал возможность: рассматривать развитие мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза с точки зрения содействия раскрытию внутренних резервов человека; ориентировать образовательный процесс на поиск средств, для построения индивидуальной траектории формирования мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза; учесть при формировании мотивационной готовности к

профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза возрастные и индивидуальные особенности студентов.

Деятельностный подход послужил основой для определения: особенностей деятельности участников образовательного процесса, способствующей формированию у них мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза; особенностей педагогического содействия студентам на каждом этапе их деятельности; цели, средств и результатов деятельности субъектов образовательного процесса, их взаимодействие, взаимообусловленность.

Обобщение научной литературы [3; 4; 5 и др.], опора на выше указанные подходы дала нам возможность выделить основные принципы организации педагогического содействия формированию мотивации профессионального саморазвития: принцип саморегуляции деятельности, фасилитации.

– принцип саморегуляции деятельности направлен на формирования осознанной саморегуляции учебно-профессиональной деятельности на основе управления своей мотивационной сферой. При этом «осознанную саморегуляцию своей учебно-профессиональной деятельности» мы соотносим с постановкой целей, связанных с профессиональным самоопределением и самореализацией, планированием и программированием их достижения, умением учитывать значимые внешние и внутренние условия, оценивать результаты и корректировать свою активность для достижения субъектно-приемлемых результатов.

Использование принципа саморегуляции деятельности в нашем исследовании позволяет человеку: стать субъектом своей деятельности, осознать цель своей деятельности, организовывать и контролировать свою деятельность.

Принцип фасилитации в формировании мотивации профессионального саморазвития студентов вуза определяет стратегию и тактику в управлении процессом обучения и означает стимуляцию и освобождение одновременно. Следовать принципу фасилитации – значит активно включать обучающегося в деятельность, создавая предпосылки самоорганизации и саморазвития личности. Стратегия фасилитации предусматривает направленность согласованных действий субъектов образовательного процесса.

Таким образом, использование принципа фасилитации в нашем исследовании создает благоприятные условия для самоорганизации и саморазвития студентов; построить образовательный процесс на основе диалога и доверительных отношений между педагогом и студентом; создать благоприятный психологический климат для обучения способствующий снижению тревожности.

Указанные выше подходы и принципы позволили конкретизировать применительно к теме исследования технологию формирования мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности выпускника вуза, прежде всего, рассмотрим личностно-развивающие технологии.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал [2; 6; и др.], что существует различные формы и методы работы, используемые педагогами при реализации личностно-развивающих технологий. Поэтому необходимо уточнить, что в своем исследовании мы ориентируемся, прежде всего, на активизацию субъектного опыта участников (педагога и студента) образовательного процесса и развитие

рефлексивного опыта студентов как основы осознанной саморегуляции их учебно-профессиональной деятельности.

Все это способствует созданию условий осознанного и произвольного процесса саморазвития студента; активизировать субъективный опыт студентов ориентированный на саморазвитие; использовать рефлексивный опыт студентов как основы осознанной саморегуляции их учебно-профессиональной деятельности.

При разработке технологии педагогического содействия формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности, мы использовали контекстное обучение, которое способствует освоению студентом новой для него деятельности переходя, от простых ее элементов к более сложным, постоянно погружаясь в атмосферу будущей профессии.

Применение технологии контекстного обучения при формировании мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности позволяет: смоделировать элементы профессиональной деятельности студентов, что способствует профессиональному саморазвитию студентов; связать теоретические знания по своей специальности с их практическим применением; придать обучению личностной смысл; создать мотивационные установки студентов связанных с будущей профессией и поддерживать профессиональную мотивацию.

Кроме того при реализации педагогического содействия формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности мы использовали элементы модульного обучения, что наиболее полно соответствует реализации нового государственного стандарта высшего профессионального образования.

Модульное обучение, характеризуется большим количеством самостоятельной работы учащихся сопровождающейся индивидуальными консультациями с преподавателем, являясь индивидуальным обучением позволяет активизировать познавательную деятельность обучающихся, развивать в них любознательность, эффективно формировать мотивацию, то есть ориентирует студентов на работу в зоне ближайшего развития.

Использование технологии модульного обучения при реализации технологии формирования мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности дает возможность: построить процесс обучения на основе субъект-субъектных отношений, что способствует развитию внутренней мотивации; представить учебный материал в виде систематизированных модулей включающих необходимое информационное и инструментальное обеспечение, способствующее осуществлению поэтапного перехода к осознанной саморегуляции своей учебно-профессиональной деятельности в том числе и мотивационной; разработать индивидуальную траекторию профессионального саморазвития в зоне ближайшего развития, что позволяет поддерживать мотивацию на всех этапах обучения; предоставить обучающимся определенную свободу и ответственность за свой выбор, что способствует самоконтролю и саморазвитию.

Эффективность предлагаемого педагогического содействия формированию мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности была оценена в ходе эксперимента. Критерием оценки

было изменение уровня мотивационной готовности к профессиональному саморазвитию как основы инновационной деятельности, а показателями были: профессиональные мотивы, познавательные мотивы, мотив потребности в общественном признании, мотивы профессиональной самореализации, мотивы профессионального самопознания соответственно.

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента показывает, что по всем показателям наблюдаются значительно большие положительные изменения в экспериментальных группах (21–32 %) по сравнению с контрольными (4–6 %). Коэффициент эффективности для экспериментальной группы в которой были реализованы все компоненты педагогического содействия составил 0,26–0,38, в то время как для контрольной группы он был равен 0,04–0,08. Наибольшие изменения в ходе формирующего эксперимента произошли в экспериментальных группах по показателям мотивации профессиональной самореализации. Значимость полученных результатов была подтверждена в ходе их статистической обработки по критерию Стьюдента.

Полученные в ходе экспериментальной работы результаты позволяют утверждать, что теоретические основы предлагаемого педагогического содействия и методы его реализации обеспечивают эффективное формирование мотивации профессионального саморазвития студентов вуза в рамках изучения гуманитарных дисциплин.

Список литературы

1. Лежнева, Н.В. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы. Монография. – Челябинск: Изд-во «Челябинский государственный университет», 2013. – 203 с.
2. Лежнева, Н. В. Мотивационная готовность к профессиональной мобильности выпускников вуза как условие профессионального самоопределения в условиях провинциального города [Текст] / Н. В. Лежнева // Современные проблемы организационной психологии : материалы всерос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург. – 2007. – С.189–193
3. Левшина, С.М. Педагогическое содействие адаптации студентов младших курсов вуза при переходе к кредитной системе обучения: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / С.М. Левшина. – Челябинск, 2009. – 203 с.
4. Предигер М.Л. Педагогическое содействие формированию мотивации профессионального саморазвития у студентов вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 (часть 3). – С. 574–577.
5. Предигер М.Л. Формирование мотивации профессионального саморазвития на основе проектирование проблемных ситуаций // Педагогический журнал Башкортостана. – 2012. – № 6 (48). – С. 165–143
6. Соловьева, Н.А. Формирование познавательной самостоятельности студентов вуза в условиях кредитной системы обучения: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н. А. Соловьева. – Москва, 2008. – 170 с.

*Maslova Alina,
South Ukrainian national pedagogical university
named after K.D. Ushinsky, postgraduate*

General features of activities' sequence for teaching English academic writing to masters

Abstract: The article analyzes the peculiarities of teaching English academic writing researched by various scholars and indicates the existing contradiction between the masters' need to express their scientific viewpoint in English and their inability to do that. General features of activities' sequence aimed at English academic writing skills' development are presented. The activities are based on lingual-didactic model of teaching suggested by the author.

Keywords: English academic writing, sequence of activities, masters, stages of learning, aims of teaching

*Маслова Алина,
Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского, аспирант*

Общая характеристика системы упражнений по обучению английской научной письменной речи магистров

Аннотация: В статье проанализированы результаты обучения англоязычной научной речи, достигнутые различными учеными; обозначено сохраняющееся противоречие между необходимостью изложения научных мыслей на английском языке магистрами и их несостоятельными возможностями выполнять это; а также представлена общая характеристика системы упражнений по развитию умений английской научной письменной речи, которые определены разработанной нами лингводидактической моделью обучения.

Ключевые слова: англоязычная научная письменная речь, система упражнений, магистры, этапы обучения, цели обучения

Вопрос разработки новых форм и методов обучения научному стилю речи постоянно остается актуальным, о чем свидетельствует наличие большого количества исследований по данной проблематике. Анализ этих работ дает нам возможность

определить такие их достоинства, как выявление основных особенностей и жанров научно-технических текстов [6], [8]; обоснование инновационных методов обучения научному дискурсу [4]; описание алгоритма формирования лексических навыков научной английской речи [7], [1]; установление навыков и умений, необходимых для написания научно-тематического сообщения на английском языке [2]; разработка методических действий, направленных на обучение выступлению на научные темы [3].

Вместе с тем перечисленные исследования лишь частично решают проблему обучения научной речи на английском языке, поскольку сам процесс обучения в них рассматривается как монометодический, а не интегрированный, что приводит к разрыву между приобретением научных и иноязычных знаний. Таким образом, противоречие между потребностью магистров высших учебных заведений в использовании письменной речи как основной формы научной коммуникации и их неспособностью принимать в ней активное участие из-за отсутствия у них иноязычных умений письменной научной речи становится очевидным.

С целью разрешения данного противоречия охарактеризуем в нашей статье систему упражнений по развитию умений английской научной письменной речи магистров в процессе анализа профессиональных исследований по педагогике.

Как известно, любая методика обучения зависит от целей обучения; элементов, из которых состоит предмет обучения; структурных компонентов содержания обучения, какими являются знания, умения, навыки; а также от того, кому она предназначена, т.е. от обучаемых, их мотивации обучения и объема предшествующих знаний по изучаемому предмету. Сама же методика предопределяет средства обучения и способы контроля его результатов. Отсюда вытекает необходимость определения способов обучения и их последовательности, исходя из вышеназванных компонентов всего педагогического процесса, т.е. разработки соответствующей лингводидактической модели.

Разработанная нами лингводидактическая модель обучения английской научной письменной речи магистров [5] представляет собой трехэтапную учебную педагогическую деятельность. На первом лингвокоммуникативном этапе студенты обучаются писать научные тексты на основе осмысления прочитанного, которое содержит в себе педагогическую информацию, основанную на изученном языковом материале. Это положение предусматривает полную адаптацию аутентичного научно-педагогического текста. На втором учебно-речевом этапе студенты обучаются писать научные тексты на основе интерпретации прочитанного, которое содержит в себе педагогическую информацию, основанную на изученном и частично выбранном из аутентичного текста языковом материале. Это положение предусматривает частичную адаптацию аутентичного научно-педагогического текста. На третьем профессионально-речевом этапе студенты обучаются писать научные тексты на основе анализа прочитанного, которое содержит в себе педагогическую информацию, основанную на изученном и полностью выбранном из аутентичного текста языковом материале. Это положение предусматривает исключение какой-либо адаптации аутентичного научно-педагогического текста.

В соответствии с описанной выше лингводидактической моделью процесса обучения английской научной письменной речи магистров в процессе анализа профессиональных исследований по педагогике наша система упражнений состоит из трех блоков, каждый из которых соответствует этапу обучения и целям его

достижения. Поэтому первый блок упражнений на лингвокоммуникативном этапе направлен на достижение следующих четырех целей обучения: 1) восстановление в памяти изученного языкового материала для использования его в научной речи; 2) употребление изученного языкового материала в научно-тематическом смысле; 3) чтение и пересказ научных текстов, основанных на изученном языковом материале; 4) написание научных текстов на основе осмысления прочитанного. Приведем примеры таких упражнений.

Упражнение 1.

Цель: повторить ранее изученный языковой материал научно-педагогической тематики.

Задание: Прочитайте слова и выражения, вспомните и запишите их значения на родном языке, составьте с ними собственные предложения.

An ability, an activity, an attitude, a comment, a curriculum, difference, a discussion, diversity, an educator, elementary school, a goal, a preschool, a project, social justice, a student, a teacher, teaching, tolerance, unit, way, actively, cultural, diverse, multicultural, particular, pedagogical, to be aware of something, to be dependent on, to believe, to go beyond something, to care, to explore, to express, to extend, to focus, to investigate, to participate, to represent, to state.

Упражнение 2.

Цель: научить составлять связные тексты на научно-педагогическую тематику на основе изученного языкового материала.

Задание: Объедините изученные языковые явления, представленные ниже, в связные высказывания и прочитайте их.

- | | | |
|--------------|---------------------|------------|
| - activity | - elementary school | - teacher |
| - curriculum | - preschool | - to care |
| - discussion | - student | - to focus |

Упражнение 3.

Цель: научить пересказывать прочитанную информацию в последовательности ее изложения.

Задание: а) Прочитайте каждую часть оригинального, но полностью адаптированного текста и ответьте на вопросы; б) Перескажите текст, используя вопросы в качестве плана.

Упражнение 4.

Цель: научить письменно излагать необходимую информацию из всего прочитанного содержания.

Задание: Прочитайте текст о научно-педагогической деятельности А. Эйнштейна, в котором предложения перемешаны, и создайте на его основе три содержательных блока: 1) биографические и личностные данные ученого; 2) его научно-педагогическая деятельность; 3) вклад ученого в развитие современной науки.

At first, very few people could understand his theories but as time passed other scientists supported and extended them.

Второй блок упражнений на учебно-речевом этапе направлен на достижение следующих четырех целей обучения: 1) приобретение знаний первой части новой научной лексики, выбранной из изучаемого аутентичного текста; 2) употребление новой научной лексики в сочетании с ранее изученной в отдельных и связных

предложениях; 3) чтение частично адаптированного в языковом и смысловом отношении аутентичного научного текста и его пересказ; 4) написание научных текстов на основе интерпретации прочитанного. Приведем примеры таких упражнений.

Упражнение 5.

Цель: научить читать и воспроизводить языковой материал, составляющий оригинальные первоисточники.

Задание: а) Прочитайте слова и выражения по-английски; б) Закройте правую часть страницы и переведите эти слова и выражения на родной язык; в) Закройте левую часть страницы и переведите эти слова и выражения на английский язык.

goal implementation	реализация цели
the author contends	автор утверждает
to promote instruction in social justice	содействовать воспитанию социальной справедливости
to be aware of differences in ethnicity and gender	осознавать различия в этнической и гендерной принадлежности
to reveal similar features	обнаруживать похожие особенности
to call attention to age-appropriate features	обращать внимание на соответствующие возрасту черты
this article maintains that	в статье утверждается, что ...

Упражнение 6.

Цель: научить составлять связные тексты на основе изучаемого и ранее изученного языкового материала.

Задание: а) Прочитайте слова и выражения и составьте с каждым из них столько предложений, сколько обозначено цифрой; б) Прочитайте получившийся текст и перескажите его.

the article maintains that (1)
 to promote (3)
 way (4)
 to display (2)
 therefore (1)
 ethnicity (2)
 to reveal (2)
 to refer (1)
 similar (3)
 in conjunction with (1)

first, ..., then, ..., next, ..., and finally, ... (2)

Например. The article maintains that there are two ways that promote strong friendship: 1) keeping your friendship rewarding; 2) being a friend when things get tough. Here is the first way: first, display your friendship – tell your friend how much you appreciate him, then, reveal empathy and show interest in your friend’s life, next, treat your friend with trust and respect, and finally,

Упражнение 7.

Цель: научить пересказывать прочитанную информацию в последовательности ее изложения.

Задание: а) Прочитайте каждую часть оригинального, но частично адаптированного текста и ответьте на вопросы; б) Перескажите текст, используя вопросы в качестве плана.

Упражнение 8.

Цель: научить интерпретировать прочитанную информацию педагогического характера.

Задание: а) Прочитайте следующие высказывания известных педагогов и интерпретируйте их; б) Изложите письменно практическое значение содержащейся в них информации.

1. The roots of education are bitter, but the fruit is sweet. *Aristotle (384 BC-322 BC) Greek philosopher.*
2. The first idea that the child must acquire, in order to be actively disciplined, is that of the difference between good and evil; and the task of the educator lies in seeing that the child does not confound good with immobility, and evil with activity. *Maria Montessori (1870-1952) Italian educator.*

Третий блок упражнений на профессионально-речевом этапе направлен на достижение следующих пяти целей обучения: 1) приобретение знаний оставшейся научной лексики, выбранной из изучаемого научного текста; 2) употребление оставшейся части новой научной лексики в сочетании со всей ранее изученной в отдельных и связных по смыслу предложениях; 3) чтение неадаптированного научного текста и его пересказ; 4) написание научного текста на основе интерпретации прочитанного; 5) написание научного текста на основе анализа прочитанного. Приведем примеры таких упражнений.

Упражнение 9.

Цель: способствовать усвоению языкового материала, составляющего оригинальные первоисточники.

Задание: а) Прочитайте словосочетания и предложения, данные в каждом абзаце в отдельности и переведите их на родной язык; б) Закройте учебники и переведите на слух на родной язык произносимые на английском языке словосочетания и предложения из этого же абзаца вашим однокурсникам; в) Закройте учебники и переведите на слух на английский язык произносимые на родном языке словосочетания и выражения из этого же абзаца вашим однокурсникам.

To connote particular tools, the word connotes, these changes connote; a new tool, to display age-appropriate tools; the scientist claims, problems that claim attention; thus the research shows, thus the researcher claims that ..., thus it is not expedient; to incorporate the following units, the principle incorporates, the topic incorporates. The author of the article claims that the term “learning tool” connotes to a tool a student uses to work through big

ideas, concepts or processes while displaying one's thinking, planning or decision-making. Thus it also incorporates steps that help students reach larger learning goals.

Упражнение 10.

Цель: научить студентов употреблять в правильной форме изучаемую лексику в сочетании со всей ранее изученной.

Задание: Прочитайте предложения по-английски, раскрывая скобки.

Elementary school is a social experience. It (подразумевает) not only communicating and behaving appropriately during classroom activities, but interacting with one another constantly. (Таким образом) the children learn (устанавливать личный контакт) to others and (усваивать) social skills. (Очевидно) that these skills (закключаются в) their ability to communicate and act in socially acceptable ways.

Упражнение 11.

Цель: научить пересказывать прочитанную информацию в последовательности ее изложения.

Задание: а) Прочитайте каждую часть оригинального неадаптированного текста и ответьте на вопросы; б) Перескажите текст, используя вопросы в качестве плана.

Упражнение 12.

Цель: научить письменно интерпретировать научные статьи на педагогическую тематику.

Задание: а) Прочитайте отрывки из неадаптированных научных статей различных авторов; б) Найдите противоречия в их высказываниях и письменно изложите свою точку зрения по каждому из представленных мнений.

Упражнение 13.

Цель: научить излагать достоинства прочитанной работы.

Задание: Прочитайте статью H.L. Schnackenberg "Tablet technologies and education" и письменно изложите достоинства этой работы. Обоснуйте свою точку зрения.

Таким образом, разработанная система упражнений характеризуется следующими отличительными особенностями: 1) использованием аутентичного языкового материала, выбранного из реальных англоязычных научных первоисточников таких, как статьи на педагогическую тематику, доклады зарубежных ученых на научных конференциях по педагогике; 2) выполнением каждого следующего языкового, предречевого и речевого действия на основе его взаимосвязи со всеми ранее произведенными; 3) структурным программированием процесса обучения, осуществляемого в три этапа: лингвокоммуникативный, учебно-речевой и профессионально-речевой. При этом конечная цель обучения на первом этапе – научить осмысливать прочитанную информацию научно-педагогического характера, на втором этапе – научить интерпретировать прочитанное, на третьем этапе – научить анализировать изучаемое содержание путем установления актуальности и новизны, достоинств и недостатков прочитанного, выявления его резервных возможностей и путей практической реализации.

Полагаем, что выполнение предложенной системы упражнений приведет к развитости умений научной письменной речи магистров, приобретающих педагогическую специальность, и подготовит их к дальнейшей научно-педагогической деятельности, возможной для осуществления на английском языке. Перспективой

дальнейшего исследования в этом направлении считаем написание методических рекомендаций по выполнению разработанной системы упражнений.

Список литературы:

1. Аносова Н.Э. Технология формирования общенаучной иноязычной лексической компетенции студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2009. – 19 с.
2. Васильева Е.В. Навчання студентів мовних спеціальностей написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2005. – 20 с.
3. Колмакова О.А. Методика обучения иноязычному научному выступлению будущих экономистов-международников (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Иркутск, 2008. – 22 с.
4. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последипломного образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2008. – 50 с.
5. Мартинова Р.Ю., Маслова А.В. Лінгводидактична модель навчання англійського наукового писемного мовлення магістрів // Науковий огляд. 2014. - №4(5). – С. 62
6. Рыбина Т.Н. Методика обучения научной речи на английском языке слушателей факультета повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2005. – 24 с.
7. Смит Т.В. Формирование лексических навыков научной речи на английском языке у слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007. – 26 с.
8. Яхонтова Т.В. Лінгвістична генологія наукової комунікації. Львів, 2009. – 420 с.

Nabiyeva Makhiba,
associate professor of foreign languages,
Tashkent Financial Institution

Efficiency of use of reading at lessons of the foreign language

Abstract. The contents of texts define the relation of students to reading, and also possibility of those educational and educational tasks which are set for a foreign language as a subject. On the other hand, structural and semantic and language features of texts define nature of the process of reading.

Key words: linguistic object, foreign-language educational and scientific text, structural and semantic and language features of texts

Эффективность использования чтения на уроках иностранного языка

Набиева Махиба Мадаминовна,
доцент кафедры иностранных языков,
Ташкентский Финансовый Институт

Аннотация: Содержание текстов определяет отношение студентов к чтению, а также возможности тех образовательных и воспитательных задач, которые ставятся перед иностранным языком как учебным предметом. С другой стороны, структурно-смысловые и языковые особенности текстов определяют характер самого процесса чтения.

Ключевые слова: лингвистический объект, иноязычный учебно-научный текст, структурно-смысловая и языковая особенности текстов

Чтение входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает в ней одну из форм – письменную – вербального (словесного общения). В современной жизни чтению принадлежит исключительно важная роль, так как оно открывает специалисту доступ к ведущим на сегодняшний день источникам информации – книге и газете, и тем самым является одним из основных средств удовлетворения его познавательных потребностей и осуществления информационной деятельности. Как всякая деятельность, чтение всегда целенаправленно: оно направлено на извлечение информации, содержащейся в записанном речевом произведении – тексте. Под информацией в данном случае понимается содержание текста. В умении читать выделяют два основных аспекта: технический и содержательный, смысловой. Техника чтения включает целый комплекс автоматизированных навыков, которые сводятся, в конце концов, к тому, чтобы быстро

воспринимать графические образы слов, автоматически соотносить их со звуковыми образами и значениями этих слов.

Поскольку текст для чтения является исходным при осуществлении этого процесса, то надо учитывать его характеристики: с одной стороны, как лингвистического объекта, то есть особенности типа и жанра текста; с другой, как единицы исследования, а именно принимать во внимание предпосланную ему коммуникативную задачу и определяемые ею способы работы над текстом. От качества текстового материала зависит мотивация читательской деятельности студента.

Так, на начальном этапе обучения в институте чтению иноязычной научно-экономической литературы по специальности объем содержательной новизны текста может быть очень небольшим. Задача читателя – студента заключается на этом этапе в умении узнать известное, закодированное по системе другого языка. По мере перехода на последующих этапах обучения к чтению иноязычных учебно-научных текстов по специальности, все более приближающихся к оригинальным, объем собственно содержательной новизны субъекта текста постепенно возрастает. Содержание текстов определяет отношение студентов к чтению, а также возможности тех образовательных и воспитательных задач, которые ставятся перед иностранным языком как учебным предметом. С другой стороны, структурно-смысловые и языковые особенности текстов определяют характер самого процесса чтения. Текст становится носителем новой, дополнительной информации по профилирующей дисциплине. Студенты на этом этапе при чтении текста устанавливают то новое, что сообщает автор текста, и как он это новое оценивает, какова его концепция.

Результат смыслового восприятия текста – это не только процесс актуализации «старого знания», необходимый для проникновения в смысл текстовой информации при чтении; это и результат осмысления и последующего творческого развития мыслей, воплощенных в авторском малом контексте.

Как же сохранить мотивацию студентов, если многие из них приходят в неязыковой вуз с довольно низким уровнем знаний и любое задание становится для них, порой, непреодолимым? Представляется, что среди навыков, необходимых для успешного приобретения студентами коммуникативной компетенции, следует, в первую очередь, развивать навык понимания устных и письменных текстов. Важность заключается не только в том, что понимание приводит к реализации коммуникативных намерений и пополнению знаний студента. Понимая все более сложные устные или письменные тексты в процессе обучения, студенты ощущают свое продвижение, успешность в процессе овладения иностранным языком, что вызывает у них чувство удовлетворения, уверенности в своих силах и желание преодолевать все новые трудности. Деятельность обучаемых становится все более целенаправленной и наполненной смыслом. И, наоборот, убеждаясь раз за разом, что смысл текста или высказывания остается недоступным, спотыкаясь о каждое слово или грамматическое явление, студенты разочаровываются в процессе обучения: цель обучения им кажется недостижимой, работа бессмысленной, мотивация учебной деятельности резко падает.

Чтение аутентичного профессионально ориентированного текста предполагает наличие у студента умений извлекать из предложенного материала необходимую профессиональную информацию с целью дальнейшего использования ее в своей деятельности.

Язык текстов, предназначенных для получения основной информации, должен быть и нормативной, без диалектных особенностей, а содержание соответствовать уровню языковой подготовки учащихся, их возрастным характеристикам, жизненному опыту и интересам. По видам жанров тексты могут быть художественными, научно-популярными (статьи из газет, журналов), а также прагматическими (программы телевидения, объявления, афиши, меню, вывески, телефонные справочники, планы городов, расписания движения транспорта и т. и.).

Относительно навыка понимания текстов представляется необходимым объяснить студентам, что по мере овладения языком объемы понимаемой ими информации будут постепенно увеличиваться, на текущей же стадии обучения от студентов не требуется детального понимания – гораздо важнее уловить смысл высказывания, текста в целом. Развивая навыки понимания, необходимо принимать во внимание

факторы, участвующие в процессе понимания. Процесс понимания – это процесс взаимодействия между тем, что обучаемый читает или слышит, и его фоновыми знаниями и опытом. Следовательно, важными являются не только знание грамматики и словаря изучаемого языка, но и знания о мире, и знание конкретной темы текста или сообщения: чем лучше обучаемые знают тему, тем выше их способность предугадать, а затем понять содержание текста или высказывания.

Чтение (ознакомительное) с пониманием основного содержания текста является наиболее распространенным во всех сферах жизни и осуществляется на материале аутентичных текстов, несущих информацию о быте, традициях, культуре, истории страны изучаемого. Это чтение про себя без указания на обязательное последующее использование полученной информации. Особенности этого способа чтения является высокий темп ознакомления со всем текстом, точность понимания основного содержания и наиболее существенных деталей. Для достижения этой цели вполне достаточно понимания 75% основного содержания при условии, если остальные 25% не содержит ключевых положений, существенных для понимания смысла всего текста. Темп ознакомительного чтения для разных языков будет несколько различаться: для английского и французского языков - 180 слов /мин., для немецкого -150 слов /мин.

В процессе работы над текстом нужно научить студентов выполнять следующие действия:

- прогнозировать содержание по заголовку или началом текста;
- догадываться о значении незнакомых слов с помощью контекста, словообразовательных элементов, по сходству со словами родного языка;
- игнорировать отдельные незнакомые слова, которые не препятствуют пониманию основного содержания;
- определять смысловые части текста и связи между ними;
- пользоваться в процессе чтения имеющимся лингвострановедческим комментарием, сносками, словарем, справочниками, если в этом возникает необходимость, чтобы понять основной смысл текста.

Чтение с полным пониманием текста (изучающее чтение) имеет целью достижение максимально полного точного понимания информации текста и критического осмысления этой информации. Одной из целей такого чтения является формирование у учащихся умений самостоятельно преодолевать трудности языкового и смыслового характера. Это вдумчивое чтение, которое осуществляется в медленном

темпе - 50-60 слов /мин., А его объектом является "изучение" не языкового материала, а той информации, которая подается в тексте.

При этом речь идет о творческом доосмысливании полученного сообщения, при котором у студента текста активизируется творческое мышление, подключается творческое воображение, в результате чего он как бы наращивает авторский текст недостающей в нем новой информацией, формирует так называемый свой вторичный текст. Вторичный текст это, как правило, продукт письменной речи, созданный на основе другого продукта письменной речи – исходного текста и является либо репродукцией последнего с разной степенью компрессии, либо новым порождением, цель которого – критический анализ исходного текста.

Следует отмечать понятия «общее содержание» от понятия «основное содержание» «Общее содержание» не нацеливает студента на обязательный отбор основных компонентов содержания исходного авторского текста, на выделение его идейно – тематической основы и его проблематики, а следовательно допустимо понимание того общего содержания, которое студент смог извлечь при первом прочтении текста, включающего для него неснятые языковые трудности, а значит имеющего для него целый ряд неясных мест.

Второе же понятие «основное содержание ориентирует студента на выделение главных мест текста, которые представлялись существенными автору текста, и по умению выделить которые, можно судить об адекватности пониманию текста студентом. Таким образом, речь идет не об общем охвате содержания, а о проникновении в самую суть авторского текста.

Материалом для изучающего чтения служат познавательные тексты, содержащие значимую для студентов информацию и языковые и смысловые трудности.

В процессе работы с текстом в режиме изучающего чтения необходимо достичь таких коммуникативных целей:

- понять смысл прочитанного текста с достаточной полнотой и глубиной
- сопоставить полученную информацию со своим опытом
- оценить информацию, выразить свое мнение о ней

передать почерпнутые из текста сведения другим (на родном языке или в опоре на текст)

- прокомментировать отдельные факты.

Задания, используемые с целью развития навыков понимания, могут быть разделены на три группы:

- задания, предваряющие аудирование/чтение;
- задания, осуществляемые во время аудирования/чтения;
- задания, выполняемые после аудирования/чтения.

На первом этапе работы идет становление информативной основы с привлечением фоновых знаний студентов по данной теме путем постановки вопросов типа *Worum handelt es sich ...* Работа над самим текстом предполагает контекстуализацию коммуникативных фрагментов текста на уровне предложений (выборочный перевод коммуникативных фрагментов с новой специальной лексикой, выбор правильного / неправильного высказывания, текстовые упражнения на основе множественного выбора типа *Nennen Sie das Synonym (Antonym)*, а также беседы и т.п.)

Задания, которые студенты выполняют во время аудирования, с одной стороны, контролируют понимание, а с другой стороны, активизируют внимание обучаемых. В

первую очередь, это могут быть разнообразные вопросы, которые преподаватель задает в паузах между прослушиваемыми частями текста; на распознавание типа текста (рассказ, новости, реклама, интервью и другое), состава говорящих людей (их возраст, род занятий, тип взаимоотношений, их местонахождение и др.) Практика показывает, что эффективными для развития навыка понимания и повышения мотивации при аудировании являются задания на выполнение инструкций: например, обучаемые не просто слушают текст, а одновременно заполняют таблицу, рисуют графики или диаграммы, отмечают маршрут на карте, заполняют пропуски в расписании транспорта и т.д.

Задания, которые преподаватель готовит для выполнения после чтения или прослушивания текста, должны носить дифференцированный характер в зависимости от способностей студентов, так, чтобы каждый из них мог участвовать в учебном процессе, исходя из развития его индивидуальных навыков понимания.

Наименее сложными являются задания на понимание общего содержания текста. В этом случае для проверки понимания преподаватель может предложить задания, не требующие языкового ответа (например, расположить иллюстрации к тексту в определенной последовательности, подобрать иллюстрации к определенным частям текста). Несложными, как правило, бывают задания на извлечение последовательной информации из текста. Если в качестве контроля понимания предлагаются вопросы по содержанию текста, то это общие вопросы, требующие краткого ответа.

Заключительный после текстовый этап работы предполагает трансформацию текстов различными способами с целью внесения новой текстовой информации в информативную основу студента (диалоги, пересказы, аннотации и т.д.). Создание студентами новых текстов на базе авторских обогащает концептуальную систему обучаемых. Только в таком случае чтение превращается из цели обучения в способ обучения.

Список литературы:

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М., 1987.
2. Комарова Э. П. Структурно-композиционные характеристики научного текста // Новейшие методы преподавания иностранного языка студентам неязыковых специальностей вузов / М.: МГУ, 1991. С. 15

*Mozgovaya Natalia,
SFU, Academy of Psychology and Pedagogy,
Russia, associate professor, PhD in Psychology*
*Barsukova Oksana,
SFU, Academy of Psychology and Pedagogy,
Russia, associate professor, PhD in Psychology*

Representation of students of ambition and personality psychological space

Annotation: This article discusses the results of empirical pilot research of students' representations about ambition and personal space.

Keywords: ambition, personality, motivation, students, representation, psychological (personal) space.

Study of representations of students about these phenomena is the first step in a comprehensive study and due to the need for further development of methodological tools for measuring these phenomena as indicators of personality and subjectivity of a man. The study involved students of the humanities and technical specialties of Southern Federal University and the Don State Technical University: a total of 70 students (57 boys and 23 girls) between the ages of 16 to 20 years.

In our research, we relied on the following definitions. Ambition is a motivational formation and represents the human desire to be valid and recognized personality to others for the real achievements that are important both for himself and for other people [1;2] (Barsukova O.). Psychological (personal) space - an integrated psychological education, which can be structured by the functions (identifying, representative, controlling and protective) and components (individual, physical, spatial and others.) [3] (Mozgovaya N.).

The analysis of representations of students about ambition gave the following results.

The concept of ambition. Students carry ambition to three mental formations - motivational, reflexive, moral. It should be noted that in all definitions (174 definitions) ambition was not related to one mental formation, the students apply ambition directly to two mental formations at the same time. Nevertheless, the definitions are expressed differently:

- motivational formation - the desire for glory, high social status, etc. (91 definition, $p = 0.65$);

- reflexive formation - an internal sense of honor, conscientiousness, self-esteem, etc. (43 definitions, $p = 0.307$);

- moral formation - honesty and truthfulness in relation to other people, etc. (40 definitions, $p = 0.285$).

Classification of ambition as motivational or reflexive formations fully matches the definition of ambition in the psychological sources. Understanding ambition as moral

formation only marginally meets the psychological understanding; in this case there is a difference in the relation to other people - in the psychological sources - it is usually negative, manipulative attitude, but in the works of the students – it is positive.

The subject of ambition as a motivational formation is the honor, glory, high social position, honors. The means to achieve the ambition can be characterized as manipulative and not always moral, for example, "walk over", "no matter what" and etc. In this case we can speak of a certain contradiction in the moral evaluation of ambition and the means to achieve it. Thus, as will be noted below, ambition, according to the majority of students - this is a positive moral quality, then all means to achieve it, which were named by students are evidently immoral, negative. In this way, self-assessment of ambition is confusing, as most students consider themselves to be ambitious.

Self-assessment of ambition. The analysis identifies the following features of self-ambition given by the students:

- a student considers himself ambitious man - 50.6%;
- a student believes he is ambitious, but his ambition is moderate, "normal", "moderately" - 22.2%;
- a student feels himself "somewhat" ambitious man - 8.6%;
- a student considers himself "a small degree" ambitious man - 8.6%;
- a student does not consider himself an ambitious man - 9.8%.

Thus, the majority of students (90%) consider themselves to be more or less ambitious people. The students gave some explanations of their self-assessment of ambition. For example, the students who consider themselves ambitious people explained their self-assessment as follows: "I am ambitious, because I am an honest man"; "I appreciate my reputation"; "I try to be better than others" etc.

Moral assessment of ambition. Moral rating:

- *The positive assessment of ambition: ambition - it is a positive quality, it is good to be ambitious* - 44.6%;
- *The positive assessment of ambition: it is nice to be an ambitious man, but moderately* - 12%;
- *The dialectical assessment of ambition: ambition - it is both positive and negative quality* - 33.7%;
- *The negative assessment of ambition: it is bad to be ambitious* - 6%;
- *The absence of moral assessment of ambition* - 3.6%.

Students explained why they had rated ambition this way. Positive moral evaluation of ambition was explained as follows: "ambition promotes personal growth"; "an ambitious man tries to be better"; "people treat such a person as a good one", etc.

Dialectical assessment of ambition was explained, in particular, by saying that "it is good to be ambitious, because the lack of ambition is self-dislike, and the excess is selfishness", etc.

Finally, the negative assessment of ambition was accompanied by such arguments like "an ambitious man does not understand honor correct", "an ambitious man revenges" etc.

As it can be seen from the explanations of the moral evaluation, its criteria are self-attitude and attitude towards others.

To sum up, the study of representations of the students about ambition concludes:

Ambition is understood by the students as a motive of social activity, as a phenomenon of personality and interpersonal relationships. This understanding corresponds to the definition of ambition in the psychological sources.

In most works ambition is understood as a motivational formation, as the desire for fame and high social status. Also ambition is defined as reflexive formation, as a sense of honor and self-respect, and as a moral formation, as a sincere attitude to other people.

Most students consider themselves ambitious people. The degree of ambition will be different - excessively, moderately, slightly. Basically, the students assess their level of ambition as high or normal. Only 10% of the students do not consider themselves ambitious men.

Moral assessment of ambition is ambiguous, however, a positive moral evaluation is dominated (more than half of the votes), also there are dialectical and negative assessments of ambition.

During the study of representations of the university students about the psychological space of a person, we found out that it can be classified as significant, complex formation of personality(60%) and psychological distance (40%) [3].

In the content analysis, according to the presentations of the students the personal space was classified as: (1) significant, complex psychological formation 60%; (2) "an area of my personality, which is visible to me; I generate this space, and I exist in it, and only I choose who to let go there"; (3) "I create my own space with the help of my activities, and I act in this space" (4) "the space where my personality is implemented in all its forms"; (5) "psychological space where people feel confident and safe, is protected"; (6) "individual space in which no one interferes, if I do not want" [3].

Also, the analysis of the results revealed the following: according to the students, the majority of teachers 75% tend to violate deliberately their personal space. The main type of violations of the teacher is verbal and nonverbal - 65%. Some psychology professors 19%, according to the respondents, violate the students' personal space. The students refuse to ask these teachers for advice on any issues. A violation of personal space is most often recorded during the individual consultations and seminars 35%. The students will discuss any problem with 28.5% of teachers at the faculty of psychology, who do not violate the personal space.

So, the teacher, who does not violate the personal space of the students, observes the personal freedom of a person: personal integrity on the verbal, non-verbal, verbal and non-verbal level; privacy (body, personal things, etc.); freedom of conscience - the right to profess any religion, lifestyle, preferences (music, literature, etc..).

According to the ideas of students the result of a violation of their personal space by a psychology teacher: discomfort in interpersonal relationships with the teacher 65%; violation of the communication 60%; frustration (anger, irritation, frustration, etc.) 50%. [3].

These empirical studies show that modern educational practice at the university requires increased communicative competence of the teachers and the students. It was also found out when the students reflect and differentiate their personal space, they are able to realize its existence and the need to save others. The main condition for the preservation of personal space in the system of interaction "teacher-student" is an adequate representation of this phenomenon by the subjects of the educational process. Adequacy of the presentations about formations depends on the knowledge of this concept, the most typical cases of its violation [4].

Thus, personal space is defined as a subjectively meaningful fragment of being defined by the current activity, the strategy of human life. It includes a range of physical, social and psychological phenomena which a person identifies himself with (territory, personal objects, social attachment, installation, etc.). These phenomena become significant in the context of the psychological situation, getting to the subject of personal meaning, and begin to be protected by all available physical and psychological means. A key role in the phenomenology of personal space of a person takes its state borders - physical and psychological markers that separate the area of personal control and privacy of one person from those of another [4].

It seems to be perspective to carry on studying of representations of the students about ambition and personal space, in particular, cross-cultural research and study of representations of people of different age groups. It is also planned to continue the present study with the developing of methodological tools to measure these phenomena.

Bibliography:

1. Барсукова О.В. Честолюбие: возможности эмпирического исследования и психологической диагностики // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. №1. – Ростов-на-Дону, 2013. С. 107-112.
2. Barsukova O. (2010) Psychological structure of ambition // The 12th European Congress of Psychology Istanbul July 04-08, 2011. Poster Abstracts. Page 664.
3. Мозговая Н.Н. Развитие представлений о личностном пространстве студентов педагогического вуза. Канд. дисс. по психологии. Ставрополь, 2002
4. Мозговая Н.Н. Личностное пространство, как предмет исследования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. № 12. 2010

Mykola L. Didukh,

*Taras Shevchenko Kyiv National University,
Fellow, Post-Doctoral program, PhD in Psychology,
the Faculty of Psychology*

Ethnic individuation and identifications of the nations of Ukraine

Abstract. The article addresses the notion of the ethnic individuation, its stages, levels and mechanisms, interrelation of the process of individuation and ethnic identification. Empirical cross-cultural study of the dynamics of the ethnic individuation and identification under the influence of the events of Maidan was carried out.

Keywords. Individuation, identification, Ukraine, cross-cultural study.

Introduction. Our research is addressing the study of the social and psychological regularities of individuation which is identified as a process aimed at the comprehension and achievement of the integrity with self and nation. Analytical psychology founded by C. G. Jung [1,2,], where the notion of individuation was identified for the first time, is characterized by rather intensive development resulting in appearance of three main concepts — classical, concept of development and archetypical concept. The works of Marie-Louise von Franz can be undoubtedly referred to the classical school [3,4]. She skillfully combines the analysis of the archetypical images in the literature with the records of the therapeutic sessions and her own medical case studies. Her attention is focused on the individual and often abnormal implementation of the archetypes. E. Neumann [5], a representative of the same concept, considers that the archetypes are experiencing cultural influence and should regenerate in every generation; in the result of the broadening of the human consciousness they endure their own history of formation and obtain new features. J. Hillman [6,7], a founder of the school of archetypal psychology, when analyzing artistic legacy of C. Jung [1] considers the concept of archetypes to be fundamental as it defines the most underlying mechanisms of the human functioning, which serve as means of orientation of a human in the world around and means of communication with the last. J. Hollis [8] pays his attention to the availability of the unconscious cultural values and beliefs. Supraliminal values are corporified in the cultural and ethnic norms, and in the system of justice, in the traditions and sense of the national identity. Also, J. Hollis [7] introduces the notion of mythologemas, uniting archetypical images with established behavioral patterns reflected in the myths. The author considers that any unconscious diversion from these mythologemas can cause unfavorable development of the personalistic crisis. At the same time, the works on the analytical psychology do not concentrate on the subjective and vitality of a person in the process of individuation.

The first stage of the individuation is characterized by the identification of the consciousness with the world around without realization of the limits. Consciousness and the

object are mystically united into the unified whole, where the mechanisms of the identification, introjection and projection are prevailing. It is this level of the weakly differentiated consciousness that is present in ethnic communities which are the parts of the broader state or ethnic communities. To a certain extent it can be referred to the state of nations within the Soviet people. At the level of official propaganda there existed a new type of the human community — Soviet people united by the state, territorial, economic and ideological features. The second stage of the ontogenetic development is the stage when a child differentiates itself from the world around and the meaningful parent images are distinguished and transforming into the units of projection. In future other members of the family, school, teachers and other social institutions can transform into such units too. The researchers emphasize that it is this level of the development of the consciousness that is typical of many adults, although it does not prevent them from adaptation to the society and healthy state.

At the level of the collective agents the process of the ethnic individuation developed under the influence of the collapse of the Soviet Union and formation of the separate states. This caused the necessity of the ethnic differentiation and need to search the units of projection of the archetypical images to the meaningful figures within the nation – that is the second stage. In Ukraine the process of mythologization of the national history and culture, search of the great ancestors – bearers of the Ukrainian mentality developed rapidly.

At the third stage a human starts recognizing the nonidentity of the projection and of the unity. Pansophy and omnipotence are separated and form vision and religious beliefs about God, Truth, Justice etc. This stage forms a number of traditional values and imperatives adhered by the bearers of the religious morale. The corresponding stage of the ethnic individuation results in the spread in the society of the ideals and idealization of the individuals and historical periods.

At the fourth stage the projections of such type are recognized and disappear. The space previously occupied by the faith is devastating and the decisions are rendered on the basis of the pragmatic and realistic outlook. The principles have become circumstantial and depend on the cultural system of regulations and expectations. The fourth stage causes to some extent exaggerated percepts of the human ego and a human become a lord for her-/himself. Possibly it is this pragmatic stage of the ethnic individuation is typical for the Ukrainian today and the necessity of the transfer to the next stage creates social and political opportunities for the ethnic individuation at the collective and individual levels.

At the fifth stage conscious and unconscious are integrating. A human ceases using mechanisms of the projection outwards and instead pays more attention to the personal artistic potential, personal system of the dialogue and balance between conscientious and unconscientious. This stage of the development of the ethnic self-comprehension must be a result of the goal-directed activity at the level of the collective unity of the ethnic individuation.

The process of the ethnic individuation can develop both at the level of the individual and collective unity owing to the following mechanisms: comprehension, assignment, reconsideration, differentiation, internalization, creative realization and integration.

The aim of this article is a study of the ethnic identity and processes of individuation within four ethnic groups: Ukrainians, Russians, Jewish and Crimean Tartars. The research was conducted in two stages – in 2012 and in 2014 (after the events of Maidan). The total

number of the respondents of the first stage is 1200, and of the second stage – 160 Ukrainians. The dynamic study of the factors within the representatives of the ethnic minorities has still being carried out. The following authoring techniques were used: «Mechanisms of the ethnic individuation» and «Stages of the ethnic individuation» as well as the scale developed by H. U. Soldatova «Types of the ethnic identity».

There are six types of the ethnic identity distinguished in the study of the scientist H. U. Soldatova. Ethnic nothingism being one of the forms of the disorder of the ethnic identity is manifested through the negative attitude towards the own ethnic community and search of the steady social and psychological niches which are not featured ethnically. Ethnic indifference — is a splitting of the ethnic identity manifested through the ambiguity of the ethnicity and irrelevance of the ethnic personal identity. Positive ethnic identity is a combination of the positive attitude towards the own people and positive attitude towards other people. In the multi-ethnic environment a positive ethnic identity is a norm and typical of the majority of the population. It creates an optimized balance of tolerance in relation to the different ethnic groups and this factor allows considering it as a precondition for the independent and steady existence of the ethnic group as well as a precondition for the peaceful intercultural cooperation in the multi-ethnic environment.

Destructive interethnic relations are stipulated by the alterations of the ethnic self-comprehension by the type of the hyper-identity which can appear in three variants. Ethnic individualism represented in the relatively safe form of the comprehension of the events in the light of the interests of the own people, and recognition of the right of the own people for the solving of the problems at somebody else's expense. This can cause a conflict and break multi-ethnic communication. Ethnic isolationism manifests itself through the preassurance about the highness of the own people, the necessity of the «cleanup» of the national culture, negative attitude towards the interethnic marriages and xenophobia. Ethnic fanaticism is connected with the commitment to do all possible to realization of the own understanding of the ethnic interests, denial to the other people of the right to use resources and human rights and liberties.

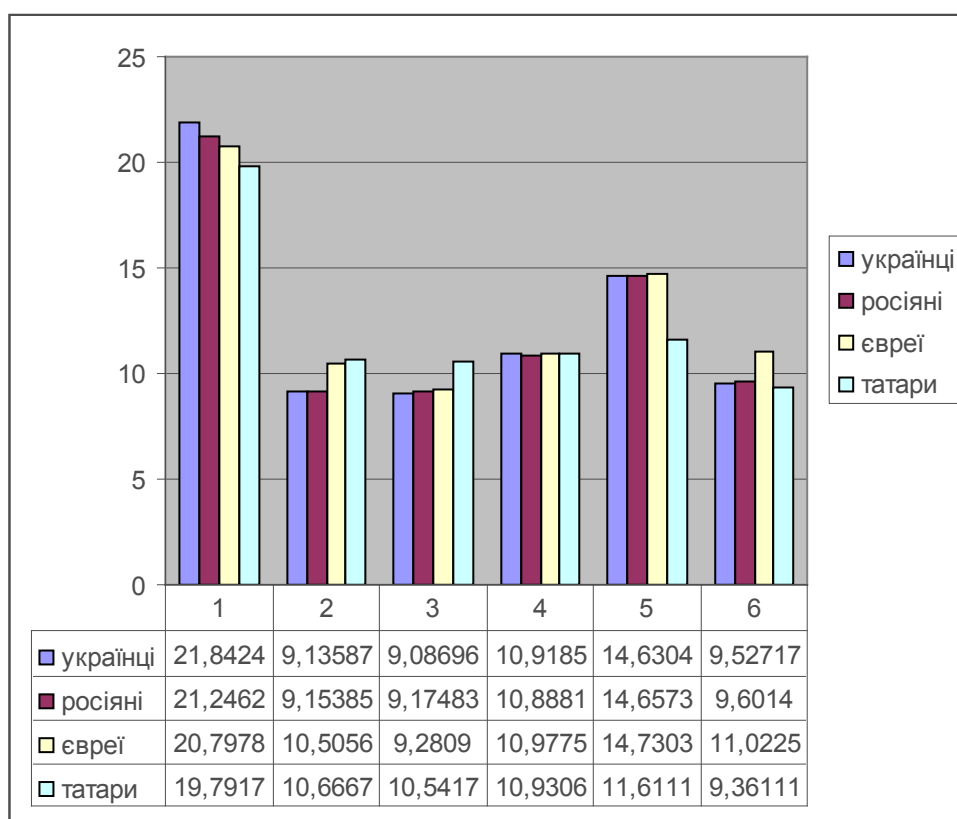
In accordance with the proposed by H. U. Soldatova technique of the study of the manifestations of the different types of the ethnic identification, used in our study too, the range of the manifestations could vary from 5 to 25 points, where points from 5 to 8 corresponds to the low level, points from 9 to 12 — to the under average level, points from 13 to 16 — to the intermediate level, points from 17 to 20 — to the upper intermediate level and points from 21 to 25 — correspond to the high level. The results of the comparative analysis of the average factors are shown on the picture 1.

It is noticeable that in our sample group, similar to the results received by H. U. Soldatova, a high level and an upper intermediate level of the positive identity are prevailing. These factors testify the successful consolidation of the Ukrainian society and rather effective interethnic communication. Such deviated forms of the ethnic identity as ethnic isolationism, nothingism and fanaticism are manifested in all research at the under average level.

An average level of the ethnic indifference recorded among the Ukrainians, Russians and Jewish can cause a slight concern. Among Ukrainians and Russians the level of ethnic egoism is higher than in the other groups and a combination of ethnic isolationism and ethnic nothingism is rather strange. It is illustrative that such a deviated form of the ethnic identity as

ethnic fanaticism within the research groups is at the under average level and this indicates to the high level of the tolerance among the groups under study.

Thus, the study conducted in 2012 did not reveal any preconditions for the interethnic conflict in Ukraine and a positive, normative ethnic identification was prevailing in all groups.



(Ukrainians, Russians, Jewish, Tatars)

1 – positive ethnic identity, 2- isolationism, 3- ethnic nothingism, 4 – ethnic fanaticism. 5- indifference, 6- ethnic egoism

Pic.1. Types of the ethnic identity.

Re-examination was conducted in March 2014 and the respondents were ethnic Ukrainians and residents of different regions of Ukraine. The peculiarities of the ethnic identity and the development of the stages of the ethnic individuation were studied. We supposed that the events of Maidan, detachment of the Crimea could influence the ethnic identity of the Ukrainian study group. The manifestations of the ethnic fanaticism and ethnic isolationism have intensified. Empirical study did not reveal any credible differences (by Mann — Whitney's criterion) between the factors of the types of ethnic identity within two study groups. At the level of the tendencies enrichment of the positive identity up to 22,5 at the simultaneous retention of all the other factor at the same level was recorded. This allowed supposing that social identity formed in the result of the socialization is an underlying personal component and does not undergo any transformations even when depends upon prominent social and political events.

The theoretical and empirical data received testify that the processes of individuation and identification are not identical. The mechanisms of the ethnic individuation manifest irrespectively of the level of the positive ethnic identity whereas there is an undeniably negative correlation relationship with deviated forms of the ethnic identity.

As the measures of prevention of some kinds of the impairment of the ethnic identity different mechanisms of the ethnic individuation are used. Comprehension promotes damping of the manifestations of the ethnic nothingism, ethnic fanaticism and ethnic egoism. Assignment negatively influences ethnic isolationism and ethnic indifference. Reconsideration is not producing the same effect: preventing manifestations of all the deviated variants of the identification within some individuals this mechanism can induce enrichment of the manifestations of the ethnic fanaticism. (This tendency was especially noticeable in the group of the Crimean Tartars and some groups of the Ukrainians, primarily residents of the western regions.) Differentiation prevents manifestations of nothingism, isolationism and egoism as it arouses interest in the differences between own and alien culture.

Internalization does not almost manifest any influence upon the deviated forms of the ethnic identity and instead favors formation of the positive ethnic identity. Creative realization prevents manifestation both of the indifference and fanaticism. Integration cannot secure against deviated manifestations although can promote bursts of the ethnic egoism as this mechanism is focusing on the approximation of the own interests and interests of the ethnic community. Connection between the manifestations of the ethnic individuation and identification is shown in the Table 1.

Table 1.

Connection between the factors of the ethnic individuation and identification

	Positive ethnic identity	Isolationism	Ethnic nothingism	Ethnic fanaticism	Ethnic indifference	Ethnic egoism
Comprehension	0,101	0,039	-0,079	-0,184*	0,084	-0,230**
Assignment	0,083	-0,157*	-0,041	0,143	-0,362**	-0,036
Reconsideration	0,101	-0,063	-0,016	0,154*	-0,319**	-0,146*
Differentiation	0,077	-0,228**	-0,316**	0,089	0,048	-0,176*
Internalization	0,221**	0,079	-0,018	0,091	0,017	0,108
Creative realization	0,023	-0,033	0,214**	-0,156*	-0,268**	-0,055
Integration	0,078	0,093	-0,064	-0,194**	-0,302**	0,147*
Positive ethnic identity	1	-0,223**	-0,211**	-0,068	0,001	-0,119
Isolationism	-0,223**	1	0,289**	0,450**	-0,250**	0,321**
Ethnic nothingism	-0,211**	0,289**	1	0,114	-0,027	0,307**
Ethnic fanaticism	-0,068	0,450**	0,114	1	-0,151*	0,354**
Ethnic indifference	0,001	-0,250**	-0,027	-0,151*	1	-0,056
Ethnic egoism	-0,119	0,321**	0,307**	0,354**	-0,056	1

Note: * sampling accuracy 0,05; ** sampling accuracy 0,05.

Thus we can draw a conclusion that the development of the processes of the ethnic individuation can serve as effective techniques for the prevention of the deviated variants of the ethnic identity both in its excessive and deficient variants. This program is particularly topical for the representatives of the ethnic communities (Crimean Tatars and Jewish) and Ukrainians considering the manifestations of the ethnic fanaticism recently registered in mass media and corresponding events which are totally not typical of the Ukrainians and as a result are not registered among our respondents.

The mostly loaded are reconsideration and internalization. We can suppose that they are the reconsideration of the history of the own people and formation of the sense of the personal responsibility for the events of the nowadays which are the starting mechanisms of the process of individuation where the mechanisms of comprehension (as a larger part of the individuation is developing on the subconscious level) and assignment (which becomes part of the reconsideration and integration).

The cross-cultural study of the process of individuation revealed credible differences by some mechanisms between the study groups (Table 2).

Table 2.

Influence of the ethnicity on the manifestations of the mechanisms of the ethnic individuation

Test Statistics^{a,b}

	Comprehe nsion	Assignme nt	Reconside ration	Differenti ation	Internaliza tion	Creative realization	Integration
Chi-Square	39,879	33,826	8,605	16,403	5,471	38,247	14,118
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	0,000	0,000	0,035	0,001	0,140	0,000	0,003

There were no differences revealed within the study groups by such primary mechanisms as: internalization and reconsideration; at the same time less important mechanisms are differentiated. Among Russians and Ukrainians there were no differences by the manifestations of the ethnic individuation registered. The Crimean Tartars demonstrated to some extent lower factors by reconsideration and the Jewish showed higher level of manifestations of the ethnic individuation by all the parameters under study. This can be explained by the fact that individuation is more important for Jewish, where this process is connected with the change of the way of life or even the country of living. Absence of the credible differences between Ukrainians and Russians residing on the territory of Ukraine testify to the significant similarity of the development of the processes of the ethnic individuation within these ethnic communities.

The study of the dynamics of the stages of ethnic individuation during 2012-2014 revealed reliable changes in the comprehension by the respondents of the stage typical of them. In 2012 the first stage (unification) and the fourth stage – stage of the pragmatic outlook were prevailing, but the revolutionary situation caused significant changes in the distribution of the factors – lessening of the importance of the first stage, significant (sampling accuracy 0,05) enrichment of the manifestations of differentiation, significant strengthening of the feelings of the mythological outlook typical of the third stage. It is possible that these needs

for the personal development at the level of the collective agent could, to some extent, cause revolutionary events – owing to the desire for the detachment and dissociation from the former undifferentiated «family of nations» and strengthening of the heroic mythological tendency.

Conclusions. The study revealed that irrespective of the ethnic background the process of individuation and ethnic identification develops similarly in all study groups. There is a connection between these processes. The transfer to the second and the third stages of the ethnic individuation among Ukrainians in 2013 could promote appearance of the current revolutionary situation which is a manifestation of the desire for the dissociation and mythologization, but in no case a manifestation of the ethnic fanaticism.

References

1. Jung, C. G., & De Laszlo, V. S. (1959). *Basic Writings*. New York: Modern Library.
2. Jung, C. G., & Franz, M.-L. v. (1964). *Man and His Symbols*. Garden City, N.Y.: Doubleday, ISBN 0-440-35183-9
3. Franz, M.-L. *Interpretation of Fairytales*. Spring Publications, Dallas, 8th Printing, 1987. ISBN 0-88214-101-5
4. Franz, M.-L. *Light from the Darkness: The Paintings of Peter Birkhäuser* ISBN 3-7643-1190-8 (1980)
5. Neumann, Erich. *Depth Psychology and a New Ethic*. Shambhala; Reprint edition (1990). ISBN 0-87773-571-9.
6. Hillman, James *Archetypal Psychology, Uniform Edition, Vol. 1* (Spring Publications, 2004. Original 1983.)
7. Hillman, James *The Force of Character* (Random House, New York, 1999)
8. Hollis, James *Swamplands Of The Soul: New Life in Dismal Places*. Inner City Books, 1996

*Natalia Ivleva,
Siberian State Aerospace University,
Senior English Teacher, Business
Foreign Languages Department*

Effective Application of Methods and Approaches in Teaching Business English

Abstract: The article considers the English language as a global language which is learnt all over the world not only for general usage but also for usage in different professional areas. To perform successfully as a business tutor it is required to use a certain set of teaching methods and approaches which could be universal for any area. In the article the focus is made on those methods and approaches which are supposed to be the most effective for business English learners according to the author's teaching practice.

Key words: global language, teaching methods, teaching approach, tutor, business English, professional area, teaching practice, effectiveness.

Teaching English is becoming more and more demanding as English has become a global language and more people feel the need in knowing it well. A great variety of truly global and multinational companies establish rules which include the language competence that must be improved within the whole period of work in a company. Almost all companies of such a status do their best to provide different opportunities to their employees to learn English: in-company refresher courses, refresher courses at state and private organizations and abroad. As a result this market has a client and, consequently, necessary services are ready to be offered.

There is a wide range of language schools and centers which try to meet clients' needs, however, too many of them experience a lack of professionalism in certain professional areas. For example, a school can offer a good tutor in General English but a client needs English for specific areas such as medicine, oil industry, finance, etc. In this case the tutor lacks certain knowledge in those areas to be able to teach English to specialists. Conversely, if a specialist in some professional area, who is a native speaker, decides to start working as a tutor, he fails due to the fact that he or she is unfamiliar with teaching methodology. Ideally, to be an efficient tutor in any professional area it would be better to be a specialist in this area having experience in it and, upon readiness to start teaching, to take teaching training on methods and approaches in pedagogy. These two main conditions can really bring benefits to the English teaching process.

In the role of a tutor it is required to know various teaching methods and approaches. There are 12 well-known methods and approaches which are internationally recognized and used all over the world.

Grammar-Translation Approach (GTA). Much traditional language teaching in schools worldwide used to be done in this way, and it is still the predominant classroom method in some cultures. The teacher rarely uses the target language. Students spend a lot of time reading texts, translating them, doing exercises and tests, writing essays. There is relatively little focus on speaking and listening skills.

Audio-Lingual Method (ALM). Although based on largely discredited theory, the techniques and activities continue to have a strong influence over many classrooms. It aims to form good habits through students listening to model dialogues with repetition and drilling but with little or no teacher explanation.

Communicative Approach (CA). This is perhaps the method or approach that most contemporary teachers would subscribe to, despite that fact that it is widely misunderstood and misapplied. CA is based on beliefs that learners will learn best if they participate in meaningful communication. It may help if we distinguish between a stronger and a weaker vision CA. As a strong aspect students learn by communicating, but they also learn through a wide variety of teaching, exercises, activities and study, with a bias towards speaking and listening work.

Total Physical Response (TPR). A method devised by Dr. J. Asher, mainly useful with beginner and lower-level students. Learners listen to instructions from the teacher, understand and do things in response, without being required to speak until they are ready.

Community Language Learning (CLL). A method based around use of the learners' first language and with teacher help in mediating. It aims to lower anxiety and allow students to communicate in a more genuine way than is typically possible in classrooms.

Natural Approach (NA). Devised by Stephen Krashen, this is a collection of methods and techniques from many sources, all intended to provide the learner with natural comprehensible language so that the learner can pick up language in way similar to a child learning their first language.

Task-Based Learning (TBL). A variant of TBL which bases work cycles around the preparation for, doing of, and reflective analysis of tasks that reflect real life needs and skills.

Silent Way (SW). Devised by Caleb Gattegno, this method requires the learner to take active ownership of their language learning and to pay great attention to what they say. Distinctive features include the relevant restraint of the teacher and the use of specially designed wall charts. The use of Cuisenaire rods in mainstream ELT arose from this method.

Person-Centered Approach (PCA). Any approach that places learners and their needs at the heart of what is done. Syllabus and working methods will not be decided by the teacher in advance of the course, but agreed between learner and teacher.

Lexical Approach (LO). Proposed by Michael Lewis and Jimmie Hill. On the back of new discoveries about how language is really used, especially the importance of lexical chunks in communication, proponents suggest that traditional present-then-practise methods are of little use and propose a methodology based around exposure and experiment.

Dogme. Scott Thornbury's proposed back-to-basics approach. Teachers aim to strip their craft of unnecessary technology, materials and aids and get back to the fundamental relationship and interaction of teacher and student in class.

Content and Language Integrated Learning (CLIL). This approach refers to teaching subjects such as science, history and geography to students through a foreign language. This can be by the English teacher using cross-curricular content or the subject teacher using

English as the language of instruction. Both methods result in the simultaneous learning of content and English. [1]

Taking all abovementioned methods and approaches into account it is necessary to select those ones which will work well in different programs and with different target audiences. Therefore, to meet students' needs a tutor should analyse which methods and approaches could be applied to get required output. To do it effectively a tutor and/or administrative staff are advised to create criteria based on which to design a questionnaire for potential students. With the help of results received upon questionnaire completion a proper program could be designed and adapted according to students' language aspects and their improvement within the course. Typical criteria could be the following: age, professional area, time limit, frequency of lessons per week, purposes of study, expected results, etc. For different tutors and students criteria could vary. However, in accordance with worldwide experience in teaching foreign languages to non-native speakers it is getting more and more common to use an eclectic approach in teaching.

The eclectic approach is the label given to a teacher's use of techniques and activities from a range of language teaching methods and approaches. The teacher decides what method or approach to use depending on the aims of the lesson and the learners in the group. For example, the class starts with an inductive activity with learners identifying the different uses of synonyms of movement using a reading text. They then practise these using TPR. In another class the input is recycled through TBL, with learners producing the instructions for an exercise manual.

Business world is special comparing to other areas of language teaching. In this case the program must be designed in concordance with the needs analysis conducted. It implies that in each situation a tutor or methodologist should select a set of approaches which could be effective for a certain student. Nevertheless, based on the author's experience and observation it is possible to state the fact that there is a range of approaches and methods which could be universal for any business student. They are: CA, TBL, PCA and CLIL.

Such methods and approaches are considered to be universal as they help present the English language not as a subject to be learnt in isolation from real use but within the context. It stimulates business English learners to master the language as a function for communication, problem-solving and decision-making. It means that with the use of abovementioned methods and approaches business students can perform in their fields of speciality and jobs effectively.

In terms of the contents Business English is considered in two types. The first type is teaching basic Business English. This way supposes to introduce and drill language skills suitable for any business area. To be able to give presentations, to negotiate, to communicate over the telephone, etc. effectively are skills which are crucial for working in any business on a global scale. In such a course students are taught basic business vocabulary with the focus on the functional language which can help them in expressing themselves in a particular business situation. Grammar is also studied but very carefully. It is important to provide only those grammar structures which will be vital for business communication. Tutors are not recommended to give all English grammar but to be selective. Thanks to a needs analysis tutors should realize what grammar point is valuable and what is not worth introducing or drilling in lessons. The main aim of the course is to teach business students to communicate effectively in certain business situations. Situations are revealed through a needs analysis at a pre-course interview or survey. The second type is also targeted at business but to a degree.

Such a business course is more focused on specific areas such as oil industry, pharmacy, banking, etc. Tailoring a course a tutor or methodologist should summarize basic Business English and professional aspects. By professional aspects we mean gaps in students' knowledge regarding their language competence in their professional area which must be filled in by English tutors. The task for a tutor or methodologist becomes more complicated as it is necessary to familiarize with a professional area of a student, its specific terminology, correlation with other professional areas, reveal problems in this field and, finally, understand, what a student really needs to improve in the field through the language. For such purposes, a tutor can use a wide range of opportunities. For example, to read about the company his/her potential student works for, estimate the position of this company on the market, and download an annual performance report from the official web-side. It would also be effective to read about this business sector, consult acquaintances who could be more competent in this area, and try to be aware of all the changes occurring in this business sector. After all pre-teaching procedures a tutor will be more confident for designing a program and starting teaching.

For both types the eclectic approach is recommended to be used. Depending on the skill drilled in the lesson a combination of methods and approaches also varies. However, there is one approach which must be used in any type of Business English Teaching – Communicative Approach.

In a traditional teaching approach, teachers dominate most of the class time; they try to seize every minute and any opportunity to give knowledge to students. Students just remember whatever the teacher said in class, instead of using them properly in real conditions. As a result, it brings the students much knowledge or information of the English language but poor ability and skills of listening and speaking. In Business English Teaching we urgently need to apply CA because this approach induces the students to learn language in specific and vivid language setting on the communicative occasions of language. At present, CA is the most ideal and effective approach to develop the communicative competence of the students. And many applied linguists prefer to apply CA to Business English as to General English.

CA can inspire students' learning interests and motivation. CA is based on the demand of the learners' learning and communication. In CA class, the topics are carefully chosen to meet students' interest and the activities are organized according to their needs. Teachers try to give learners some interesting tasks which can stimulate learners' experience and which enable them to apply their existing knowledge and make them willing to engage in the process of learning. All the communicative business activities implemented can make the class vivid and promote learners' active participation in the activity.

CA can help improve the learners' communicative competence in specific situation. In CA class, more attention is paid to the communicative function of language, rather than the grammatical functions. So lots of communicative activities designed offer more chances for students to practice their spoken English. Through large amount of practices, students can be more familiar with different kinds of business circumstances and have more opportunities to share with other students and the teacher. Thereby, it can change the phenomenon of students being "deaf and dumb" and help them improve communicative competence.

In addition, it can also promote the learners' autonomy and cooperation. By adopting CA, students are trained to determine their study aims, ask questions about the decisions concerning objectives, and select supplementary materials apart from the textbooks. In class,

they are encouraged to work on problems in pairs or in groups. They come up with a mutual idea. Application of CA can help students learn to work cooperatively and it helps them develop interpersonal skills. This fosters development of tolerance, mutual respect, and harmony.

Implementation of CA can be through a wide variety of activities in a classroom through which business students become the center of class and more emphases are put on building up a real business world. It is very crucial for effective CA. Among such activities it is necessary to highlight role playing and simulating as they help immerse into business English environment and get over the language barrier.

Role playing. A kind of activity that the participants are asked to pretend to be a given person. It has been considered to play an important role toward the realization of the communicative goal because it provides the students with opportunities to talk meaningfully in a close-to-real-life situation. The use of role playing can enhance both understanding of the target language and skills in using and manipulating it appropriately.

Simulating. An activity closely related to role playing is simulation. So in BE classroom, we can simulate business activities to create a dynamic environment in which students can make decisions concerning business issues related to business setting. For instance, the students are required to found a business, and they are required to hold a meeting to discuss the types of intelligence that different members in their group have, and then elect the president, the vice-president, the chief executive officer, and the members of the executive board. Finally appointments are made by the chief Executive Officer for the positions of directors, managers, and heads of department. [2]

CA must play the role of a base for any business English lesson and on this base all other methods and approaches are integrated.

To summarize, every tutor who decided to teach business students must be flexible and do the needs analysis during the whole course. It will help meet students' needs, satisfy them and prove your worth as a professional and competent tutor who can be contracted again.

References

1. Jim Scrivener. Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching, 3rd edition, Macmillan, 2011. – P. 418
2. Sino-US English Teaching, ISSN 1539 – 8072, February 2012, Vol. 9, No. 2, 913 – 917.

*Frolova Natalja Hidarovna,
the National Research University The Higher School of Economics
PhD in pedagogical sciences, assistant professor
of the chair of foreign languages*

E-learning means in educational practice

Abstract

Implementation of e-learning into educational system of is a complex and challenging process. New informational technologies enhance education but there are some issues that slow down their integration in universities. The paper presents the description of the informatization of Russian education from the point of view of the history, e-learning classification, comparison of efficiency of various e-learning means, the problems of their integration into Russian education. The purpose of this paper is to present the results of the research in the field of e-learning. The outcomes of Learning Management System project are given in the article.

Key words: Blended learning, LMS project, Russian informatization steps, ICT implementation problems, forms of e-learning.

Introduction

In the era of information society when new technologies are embedded in our every day life people have to be quicker to absorb information and better adapt to ever changing conditions. Innovations and information and communicative technologies are used in educational practices. It arises the necessity to equip the learners with computer skills and ICT competences to succeed in teaching and learning. According to the European 2020 strategy education and training system needs «to be modernized to face up the current and future challenges, bearing in mind the increasing importance and disrupting impact of technology on learning» (Education and Training 2020: strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020)).

Implementation of e-learning into educational system of is a complex and challenging process. New informational technologies enhance education but there are some issues that slow down their integration in universities. The description of the informatization of Russian education from the point of view of the history, e-learning classification, comparison of efficiency of various e-learning means, the problems of their integration into Russian education are touched upon in the article.

Russian scheme of Informatization of education

In Russia the process of integration of ICT was known as informatization of education. "Informatization" denotes not only technology implementation but the activities to be carried on in any sectors of society or to ensure the efficiency thereof through production, distribution or utilization of information (Act No. 5669, Jan. 21, 1999).

Though in 1960 the first groups of students graduated from the institutes with qualifications "programmer" the technical supply of educational institutions left much to be designed at that time. The situation began to change for the better only in the beginning of XXI century. The government and educational bodies have been implementing IT tools the educational process for some decades.

In 1985 a science "Informatics" was introduced in the curricular in all secondary schools. The start up of the publishing of Russian periodic methodical journal " Science and Education" was in 1986. In a year mass production of domestic PC "Electronics" was launched. The first council for PhD theses on the theory and methods of teaching science with ITC has been working since 1998. The first edition of the journal "Educational Informatics" was published in 1994. Adoption of regional educational standards for schools "Computer Science and Engineering " and integration of regional programs of informatization of all levels in the education with the participation of regional education centers took place in 1996 and International Congress of UNESCO's "Education and Science" with technology and telecommunications basis in educational programs was held. In 1997 started an integration of information technology in the educational process after new sanitary rules and regulations for video display terminal to work ergonomically had been adopted. The beginning of the national project "Computerization of rural schools - 2001" can be regarded as a start up of a wide range of inputs on the introduction of new information technologies in education. To develop it further Russian Ministry of Education prepared a federal target program (FTP) "Development of common educational electronic environment, for 2001-2005 years."

This stage can be called digital and it signals the beginning of active use of information and communication technologies (ICT) and multimedia technologies, various forms of distance and e-learning (2005 – up to now).

Forms of e-learning

E-learning is defined as the third learning system that uses various electronic techniques as its primary medium for learning (Rosenberg, 2001; Snyder, 1998; Swan, Bowman, & Holmes, 2003). It implies that educational information is transferred by means of information communication technologies. There is the classification given below according to the amount of time the students spend on line (in percentage) for educational purposes.

1. Applying Web Technology only fragmentary (ads, letters, etc.)
2. Blended learning involves 45% of e-learning and 55% of individual learning of face to face one.
3. Hybrid learning in which real communication of a teacher with the student is almost replaced by on-line learning activities (45-80%).
4. E-learning, in which more than 80% of educational information in real time on the network. (Smith and Kurthen 2007, in Gruba and Hinkelman 2012)

Various Internet resources can be used in different types of e-learning. The choice depends on the goals, objectives and duration of the course. Within web technology we can use Wiki sites, DimDim, Concordance, Vocabgrabber, Quizlet, Webinars, Search engines (google, rambler etc).

Blended learning implies the dealing with LMS, podcasts, Delicious, PowerPoint, MindMeister, YouTube, ICQ, Webinars, Skype. While arranging hybrid learning Google Sites, podcasts, Social bookmarking, PuzzleMaker, Slideshare, LMS, YouTube, ICQ, Webinars, Skype can be useful. And the forth type (e-learning) can be based on SurveyMonkey, DropBox, Edmodo, eFront , Schoology, LMS, YouTube, ICQ, Webinars, Skype. Thus implementing different kinds of ICT requires computer literacy and psychological readiness to work with these innovations.

In the past education used to denote the process of transferring knowledge and shaping a specific set of skills. It resembled some pipelining scheme, in which the formation of the future specialist occurs without proper critical control based on personality centered concept.

At present time the educational process focuses on acquiring knowledge and developing student abilities, giving students and teachers the freedom to choose learning tools, using innovative forms of learning. Competence-based approach to education integrates traditional forms and methods of education with innovative ones.

The revolutionary impact of e-learning lies not simply in having a multimedia platform on a single desktop. It is the combined power of a world-wide network of such computers — that connects authors, instructors and learners globally — with the immediacy of text, graphics, audio and video, as well as interactivity and collaborative sharing (Cognitive design solutions).

LMS project challenges

As an example of a collaborative platform we can take LMS project. It is beneficial from the point of view of ICT enhancing and asynchronous communication while learning.

In National Research University Higher school of economics LMS platform is used to create an educational environment for students and teachers. The author of the article has practiced to implement the project where the LMS is a means of a collaboration while e-learning and for intergenerational interaction. LMS is aimed at supporting the educational needs of different age groups from different layers (from students to professors) within the university structure.

Therefore, it is imperative to bring the junior and the senior together through a collaborative space created with the help of ICT. LMS can be used as a virtual platform for intergenerational collaboration and an effective instrument for human development and increased social involvement. LMS addresses the following strategic goals of Education and training strategy 2020 such as:

1. makes lifelong learning a reality
2. improves the quality and efficiency of learning and education
3. promotes equity and social cohesion
4. enhances creativity, innovation, critical thinking , problem solving skills at all levels and learning cycles

In Higher School of economics a special programme has been launched to help the adults (university professors, assistant professors, teachers and scholars) develop and update key competences (mainly digital competence) and link education and work. The objectives of the project are to explore and develop an innovative educational product which will help create learning opportunities for all ages particularly by encouraging older teachers who are afraid or reluctant to use ICT in teaching. One of the aims was to promote motivation to acquire basic understanding of ICT benefits through the intergenerational transfer of skills (younger trainers and older adults). The programme responds to the state policy on e-

inclusion and trains adult educators to use new technologies in their regular teaching practices.

The project was called “The basis of creating and implementing educational courses in the system LMS eFront”. The target group of the project listed 45 educators (aged from 25 to 60) from the Higher school of economics in Nizhny Novgorod who participated in training sessions for the period of learning session that took place from 18.09.11 till 9.12.11. The form of education was off line (evening sessions). The course comprised the following training sessions which covered 24 hours in total:

1. LMS is educational environment: its functions 1 hour.
2. Lesson administration (user interface, personal page of a teacher) 3 hours.
3. Construction of a lesson (Structure and editing elements: theory, video, text, glossary) 6 hours.
4. Tests creation (Kinds of test masters in LMS, test bank using) 6 hours.
5. Arranging the requirements to the lesson description (rules, requirements, timetable etc.) 1 hour.
6. Monitoring students’ marks (projects, grade book, reports, frequency of visits) 2 hours.
7. Intergenerational interaction of members of the course (aim and types of interaction: forum, chat, e mail, announcements) 1 hour.
8. Filling in the content of the lesson and the analysis of the materials 4 hours.

The training sessions were aimed at supporting and motivating teachers to improve their knowledge and competences in ICT and increase participation in lifelong learning. On the one hand the programme meets the needs of those who want to update their ICT skills. On the other hand teachers are trained to bring a new approach and media competence into their regular work (Lyashenko, Frolova 2014).

While working under LMS project fourth generation evaluation principles were used. In the process of e-learning all age groups teach and learn from one another. It is evaluation of a peer learning that takes place. Being the tutor for the colleagues and evaluator, the author of this article collected and interpreted data. Besides the author used observation and interviewing in the process of arranging the LMS projects. Qualitative Approach (Mason, J. (2006) with thorough analysis allowed to get the final results and compare them with the initial ones.

80% of the respondents underwent the LMS sessions with pleasure though before the launch of the project some respondents had not believed in the use of the course and were almost forced by the authority of the university as LMS is seen as a compulsory part of the curriculum in HSE.

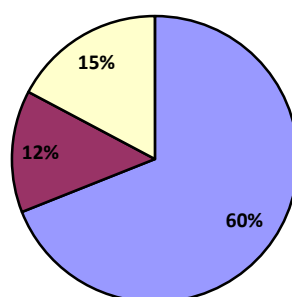
We can divide all the answers of the respondents into proponents and opponents as the feedback was various from extremely positive to neutral or even negative. Only 4 respondents did not see any practical value of such training. Irina, 57 years old English language teacher was convinced that it is no use in teaching an old dog new tricks. "I think that without ICT we can effectively teach English as well. The talented teacher needs only a piece of chalk and a board." The analysis of the answers to the questions made it possible to divide the complaints and the suggestions into several groups (20-29, 30-38, 45-60 years).

According to the findings, based on observations, interviews and polls, the main complaints about the system center around the following problems:

- Problems with interface (no navigation or help desk, difficulty to find the necessary information, too many functions) - design and visual presentation.
- Technical glitches (inability to get an access from home, difficulty to attach or delete files, inconvenient message delivery system) - technology.
- Openness of knowledge that simplifies cheating, plagiarism, assessment and control system, teacher-student interaction- pedagogical aspect.
- The fact is that 50% of students think that not more than 25% of the material for studies can be shared through the LMS. More than one third of the learners (32,5 %) think mail services or social networks to be more convenient and less consuming to share the information. Students consider the LMS as an academic environment imposed from above. That is why they prefer less formal ways to exchange and interact (Kern and Baldissera 2012). One of the most cited advantages that the system offers is material media storage, or document repository (lectures, tests, texts, presentations, video, flashcards, etc.). One student responded: *"It is convenient to have all materials in one place"*. As for the point concerning effectiveness of student-teacher collaboration in the LMS more than a half of the respondents (57,5%) believe the LMS to improve and facilitate the interaction.

To add some criticism on LMS platforms to contemporary research we can provide the attitude of the teachers. Many teachers (60 % of the respondents) think the advantages outnumber the disadvantages but about one fourth of the teachers (25 % of the respondents) do not care about the necessity to use the LMS for teaching purposes. If they are strongly advised by the authority to implement the LMS they are sure to do it. And about 15 % of the respondents believe that it is no use in introducing LMS into teaching practice. The system is not perfect. There are many technical, psychological, organizational problems that hinder the LMS usage. So they are reluctant to the system and consider it to be too time consuming and effort taking.

The findings show that in general, the LMS is considered to be an effective platform for collaboration despite the difficulties and problems the users experience when working in the LMS. The teachers must play a critical role in successful implementation of the system. The positive attitude of the teachers to the system and awareness of its possibilities as a whole can be a critical factor to successful LMS integration into the university structure (Whelan and Bhartu 2007).



■ Positive ■ Indifferent ■ Negative

Diagram 1. Teachers' attitude to the LMS

The authors believe that the results of the program researched and reported in this paper will be useful for further investigation and active implementation of the IGL principles into practice. As the results of the projects, the authors carried out analysis of the mythology, created innovative LMS products and sites to assist, made up their own algorithm to introduce LMS into practice and several questioners to provide evidence of efficiency of LMS as a means of successful IGL.

Conclusions. Perspectives.

Conclusions of our research are presented below:

1. The LMS system has proved to create effective opportunities for learning and teaching. The teachers being representatives of learners' group are motivated once they have discovered the advantages of ICT implementation and take the elective course of LMS seriously wishing to share knowledge and expertise. The majority of the participants of LMS course has a positive attitude to ICT in language learning in particular and the LMS in general. It can be considered as a critical successful factor in effective LMS integration.

2. Using the ICT is not a panacea. Brining IT tools in the classroom does not improve the educational process by itself. The tutor has to implement the methodical and pedagogical issues to make them work efficiently. As the users may face a lot of challenges to overcome (technical, organizational, psychological, pedagogical). Individual approach, various formats of personal relations, a participative approach are likely to remove all barriers.

3. The tutor of the course who must be mature, flexible and competent to be able to cope with different psychological and technical problems. The scholars and teachers who make up the group have much difference in professional, social and everyday experience. So it is preferable for the tutor to be neither old nor young, rather experienced and highly qualified. He should be able to inspire and lead learners of various age and background. It is necessary to adapt to personal, professional and social requirements of every learner. Elder learners tend to be less alert. They are occupied with job, family and social roles and health problems while younger learners could have a more work and life balance.

4. The role of the teacher in deployment of the system should not be underestimated. Result-oriented and ambitious learners need self actualization and assistance of a tutor who is ready to provide motivating feedback or rational criticism. The positive environment and easy-going atmosphere add to the commitment and creation of strong emotional bonds that will contribute to the personal links and reciprocal alliances of representatives of different age groups.

5. The results of the research prove the idea that there is a constant professional growth and desire to excel for the teachers who have become learners for the period of LMS project. Thus our university catches up with the leaders as the idea of incorporating special training modules into university curricular is gaining popularity nowadays (MATES 2012).

6. In further research the perspectives of ITC development and new ways of their incorporation into the system of education could be covered. «An Internet-enabled revolution in education will spread more opportunities, with less money spent on real estate and teachers». It is a controversial point of view, isn't it?

References

1. Anderson, J, Rainie, L. (2014) Summary: 15 Theses About the Digital Future <http://www.pewinternet.org/2014/03/11/digital-life-in-2025/> accessed 14 July 2014
2. Act No. 5669, Jan. 21, 1999 available at chrome - extension://oemmndcblldboiebfnladdacbfmadadm/http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/APCITY/UNPAN025688.pdf
3. Cognitive design solutions.<http://www.cognitivedesignsolutions.com/ELearning/E-Learning1.htm> accessed 14 July 2014
4. Education and Training 2020: strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm accessed 15 July 2014
5. Kern, D. and Baldissera, M. (2012). Moodle or Facebook? An experience with Moodle UFRGS LMS in the teaching of art history, theory and criticism at graduate level. Resource document. Federal University of Rio Grande do Sul. Available from: » http://conference.pixel-online.net/edu_future2012/common/download/PPT_pdf/ENT21.pdf. [Accessed 29 April 2014.]
6. Lyashenko, M., Frolova, N. LMS projects: a platform for intergenerational e learning collaboration Education and Information – Volume 19, Issue 3 , pp 495-513 Springer , 2014
7. Mason, J. 2006. Mixing methods in a qualitatively driven way, Journal of Qualitative research, 6(1):9-25
8. Mainstreaming Intergenerational Solidarity MATES. Project N 141744-LLP-1-2008-1-PT-GRUNDTVIG-18 GAM. www.matesproject.eu accessed 9 October 2013
9. Rosenberg, M. J. (2001). E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age. New York: McGraw-Hill.
10. Whelan, R. and Bhartu, D. (2007). Factors in the development of a learning management system at a large university. Proceedings oscillate Singapore 2007. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/whelan.pdf>. accessed 11May 2014

Ezhkova Nina,

Tula, State Lev Tolstoy Pedagogical University,

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Department of Psychology

Development of preschoolers' emotional expression: Scientific approach

Abstract: The article reveals possibilities of pedagogical management of the emotional expression development as an important direction of emotional development in preschoolers.

Keywords: emotional development, development of emotional expression, children of preschool age.

Ежкова Нина,

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого,

профессор, доктор педагогических наук, факультет психологии

Развитие эмоциональной экспрессии у дошкольников: научный взгляд

Аннотация: В статье раскрываются возможности педагогического управления развитием эмоциональной экспрессии как важного направления эмоционального развития дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, развитие эмоциональной экспрессии, дети дошкольного возраста.

Современное образование должно всемерно обогащать и развивать, прежде всего, все виды субъективного опыта детей, превращая его в опыт социокультурный. Одной из составляющей такого опыта выступает эмоциональный. Эмоциональное развитие - педагогически обусловленный процесс, неразрывно связанный с личностным развитием детей, их социализацией, творческой самореализацией, введением в мир культуры - культуры взаимоотношений, мировосприятия, самовыражения и др. Данный процесс направлен на целенаправленную работу с эмоциями, последовательное обогащение эмоциональных проявлений детей. Программа педагогического управления эмоциональным развитием должна строиться, опираясь на закон о функциональном психофизическом единстве деятельности организма человека как целостной системы (П.К.Анохин, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец и др.), теорию педагогического стимулирования (З.И.Равкин, В.А.Разумный), когнитивную теорию эмоций (С.Л. Рубинштейн).

Закон о функциональном единстве деятельности организма как целостной системы показывает, что изменения в функционировании какого-либо одного компонента системы неизбежно вызывает изменения в работе других ее звеньев. Отсюда, влияние на работу менее подвластных контролю психических явлений, какими являются эмоции, возможно через использование психических функций более доступных педагогическому управлению – через ощущения, речь, движения.

Теория педагогического стимулирования подразумевает введение внешних объективных стимулов в субъективный личностно-значимый план ребенка, диалектику внешних и внутренних побудителей действий, деятельности личности. Суть самого стимулирования заключается в изменчивости характера протекания эмоциональных процессов в зависимости от условий внешней среды. С этой целью вводятся эмоционально-сенсорные и эмоционально-экспрессивные игры, служащие «тренингом» (Н.А.Берштейн) эмоциональных реакций и экспрессивных проявлений у дошкольников. Стимулирующая ценность этих игр определяется природой игровой деятельности. В игре слиты ролевые и реальные отношения, представлена возможность (через игровые задания, сюжет, игровую роль) разнопланово эмоционально самовыразиться, проявить гибкость поведения, самобытный рисунок эмоциональной экспрессии и др.

Когнитивная теория эмоций дает возможность подойти к эмоциональному развитию детей со стороны когнитивных процессов (С.Л. Рубинштейн, П. Сэловей). Эта теория используется с целью обоснования необходимости развития компетентности при идентификации эмоций как чужих, так и своих, объяснения причинно-следственных связей (ситуация-эмоция), выражение своего отношения к разнохарактерным, эмоциональным проявлениям через введение схематических форм организации знаний об эмоциях.

Педагогически организованное расширение эмоционального опыта детей важно осуществлять с механизмов воздействия на эмоциональную сферу дошкольников. К ним относятся краткие эмоциональные реакции, эмоциональная дифференциация, эмоциональная идентификация и эмоциональное обособление. Исходя из этого, можно выделить целый ряд направлений педагогической работы: развитие опыта эмоционального реагирования, эмпатийный форм поведения, обогащение представлений об эмоциях, освоение словесных обозначений эмоций, активизация словаря эмоциональной лексики. В статье остановимся на развитии эмоциональной экспрессии.

Развитие эмоциональной экспрессии строится на положении о том, что каждой эмоции присуще свое моторное оформление, на котором отражается любой ее нюанс, получая специфическое внешнее индивидуально-личностное выражение. К моторным компонентам традиционно относят: мимику - изменения в выражении лица, пантомимику - изменения позы, движения тела, жесты – движения рук, речевую интонацию - различные оттенки голоса и интонации. Экспрессивная сторона есть не просто атрибут эмоций, а форма существования, способ их проявления.

Эмоциональная экспрессия не является только инструментом, обеспечивающим выживание и благополучие малыша (К. Изард). Она служит своеобразным каналом связи, по которому ребенок транслирует сигналы, привлекающие внимание взрослых, мотивирует заботу взрослых о нем и организацию социального взаимодействия с ним. В становлении и развитии экспрессивной стороны эмоций важную роль играет

социальная среда, когнитивный уровень развития ребенка. Отсюда, внешние проявления эмоций есть результат проявления внутренних эмоциональных процессов, личности в целом. Эффективность влияния на эмоции через актуализацию моторных паралингвистических паттернов обусловлена тем, что каждая форма экспрессивного выражения эмоций подвластны контролю, как со стороны взрослых, так и детей.

Для обоснования методической стороны влияния на эту сторону развития детей целесообразно использовать основные положения театральной педагогики К.С.Станиславского, в частности, его метод опосредованного включения и отражения эмоциональных переживаний в ходе совершаемых действий. Применение этого метода даёт возможность развивать выразительность и сбалансированность моторных механизмов эмоциональных проявлений, управлять характером моторного звена эмоционального отклика, снимая психологическое напряжение, скованность в движениях, жестах, голосовых реакциях детей; развивать образность передачи различных настроений, побуждать к демонстрированию самобытного, индивидуально-неповторимого рисунка эмоциональной экспрессии.

С этой целью рекомендуется использовать комплекс эмоционально-экспрессивных игр. Позитивное влияние этих игр на эмоциональную сферу дошкольников обусловлено ее особыми эмоциогенными свойствами: наличие воображаемых ситуаций, ролевых воплощений, игрового азарта, возможность инсценирования движений, характерных для эмоционального состояния героя. Основу драматургии эмоционально-экспрессивных игр, как правило, составляют произведения детских писателей и поэтов, народный фольклор.

При организации и проведении эмоционально-экспрессивных игр необходимо учитывать:

1 - специфику моторного профиля каждой эмоции, отсюда в контекст игры важно включать содержание, побуждающее детей к демонстрированию эмоциональных состояний: радость, грусть, страх, удивление, злость;

2 - последовательность в усложнении игр, способов их организации: игры, предполагающие повторение действий по образцу; игры, предполагающие завершение действий начатых взрослыми; игры, провоцирующие к самостоятельным импровизациям с реальными и воображаемыми предметами;

3 - постепенность введения составляющих экспрессивную сторону эмоций. Первоначально в практику работы вводятся игры с включением экспрессивных элементов наиболее подвластных управлению и самоконтролю – это жесты, мимика. Затем - игровой материал, предполагающий принятие детьми различных поз, демонстрирование голосовых импровизаций.

В младшем дошкольном возрасте (3-4 года) содержание эмоционально-экспрессивных игр направляется на развитие начал выражения основных эмоций (радости, грусти, злости, страха), главным образом, жестами и пантомимикой. В них не предполагается ролевого взаимодействия между детьми, игровые действия носят индивидуальный характер.

Руководящая роль педагога состоит:

- в непосредственном ролевом участии в игре, побуждающем детей к подражательным действиям, повтору действий за педагогом, инициативным действиям;
- эмоционально-насыщенных комментариях, которые используются: 1 - перед проведением игры и вводят детей в воображаемую ситуацию; 2 - во время игры,

поддерживающие самостоятельность активность малышей, 3 - в конце игры, с целью выведения из воображаемой ситуации, что позволяет сохранить приятные переживания, обозначить перспективы последующей организации таких игр;

- в последовательном усложнении способов их организации: игры предполагающие повторение действий по образцу, подражание взрослому; игры, предполагающие завершение действий, начатых педагогом; игры, предполагающие самостоятельное демонстрирование телодвижений, побуждающие к элементарным импровизациям.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) эмоционально-экспрессивные игры направляются на развитие всех составляющих эмоциональную экспрессию: жестов, мимики, пантомимики и речевой интонации.

Руководящая роль педагога заключается:

- в ролевом участии в игре, направленном на развитие у детей умения входить в образ, побуждение к передаче собственных переживаний в ходе совершаемых игровых действий, поддержку инициативы и самостоятельности в оформлении экспрессивных проявлений;

- вариативной компоновке игровых импровизаций с реальными, воображаемыми предметами, без предметов с одновременным и поочередным включением частей тела;

- в оформлении декораций;

- выборе музыкального сопровождения, создающего необходимый фон для инсценирования движений, характерных для эмоционального состояния героя.

В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) основное внимание уделяется сбалансированности и выразительности моторных механизмов эмоциональной экспрессии, поддержке индивидуально-неповторимого подчерка образной передачи движений.

Руководящая роль педагога заключается:

- в использовании различного темпа при чтении литературных текстов;

- привлечении детей к выбору декораций, музыкального сопровождения, самостоятельному созданию атрибутов, необходимых для организации игры;

- в побуждении детей к многократной актуализации эмоциональных состояний в вариативном ролевом воплощении, демонстрированию тонких оттенков, деталей настроений, побуждении к творческим экспромтам;

- в предоставлении детям свободы в создании таких игр и их самостоятельной организации;

- в одобрительной поддержке разнообразия, выразительности внешнего моторного оформления эмоций, творчества в моделировании эмоциональных состояний, демонстрировании самобытного рисунка эмоциональной экспрессии.

Детство – уникальный, необратимый период жизни человека. Пора беспечной свободы, новизны впечатлений, где каждое событие наполнено переживаниями и своим детским отношением к окружающему миру. Такой ракурс восприятия детства должен находить практическое воплощение в системе дошкольного образования. Успешность его реализации во многом обеспечивает целенаправленное эмоциональное развитие детей, важным направлением которого выступает обогащение экспрессивных проявлений дошкольников.

Список литературы:

1. Изарт, К. Психология эмоций. - СПб.: Питер, 2003. - 464 с. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2004. - 288 с.
2. Ежкова Н.С. Образование дошкольников с позиции возрастных ценностей. // Дошкольное воспитание. - 2007. -№ 4. - С. 6-9.
3. Ежкова Н. С. Эмоционально-ценностное развитие дошкольников / Н. С. Ежкова. - Тула: изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2000. - 175 с.
4. Ежкова Н. С. Дошкольное образование и мир детских эмоций: теоретико-методические основы взаимовлияния. - Тула: изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2014. - 154 с.
5. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2002.- 752 с.

*Lezhneva Nina Vyacheslavovna,
Troitsk branch of the Chelyabinsk state university,
professor, doctor of pedagogical sciences*

Research the innovative of qualities of the personality at students of higher education institution

Abstract: In article the author's treatment of the concepts "innovative activity" is given the characteristic of innovative activity in the conditions of the small city is given. Results of research the innovativnykh of qualities of the personality are described: creativity, risk for the sake of success, orientation to the future.

Keywords: innovations, innovative activity, psychological readiness for innovative activity, students of higher education institution, innovativny qualities of the personality.

*Лежнева Нина Вячеславовна,
Троицкий филиал Челябинского государственного университета,
профессор, доктор педагогических наук*

Исследование инновативных качеств личности у студентов вуза

Аннотация: В статье дается авторская трактовка понятий «инновационная деятельность» Дается характеристика инновационной деятельности в условиях малого города. Описываются результаты исследования инновативных качеств личности: креативности, риска ради успеха, ориентации на будущее.

Ключевые слова: инновации, инновационная деятельность, психологическая готовность к инновационной деятельности, студенты вуза, инновативные качества личности.

Переход любой страны на инновационный путь развития является в настоящее время необходимым условием её экономической безопасности. В России успешное социально-экономическое развитие напрямую связано с инновационным развитием её регионов. Однако если общие вопросы, связанные с инновационной профессиональной деятельностью уже нашли отражение в психологических исследованиях, то проблема подготовки специалистов, ориентированных на инновационное развитие малых городов в научной литературе рассматриваются крайне редко. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей инновационной деятельности в условиях малых городов и оценки инновативных качеств молодежи там проживающей.

Прежде чем приступить к описанию исследования уточним, что:

- под *инновациями* мы понимаем явления культуры, которых не было на предшествующих стадиях ее развития, но которые появились на данной стадии и получили в ней признание; закрепившиеся в знаковой форме и/или в деятельности посредством изменения

способов, механизмов, результатов, содержаний самой этой деятельности [1]. Такая трактовка термина «инновации», данная с позиций культурологического подхода, позволяет учесть культурную и национальную специфику малых городов при рассмотрении вопросов, связанных с инновационной деятельностью;

- *инновационную деятельность*, исходя из сказанного выше, мы рассматриваем как деятельность субъекта по созданию и реализации новшеств, предпринятую с целью достижения позитивных результатов, являющейся для него мерой успеха, во взаимодействии социально-экономическими условиями малого города в определенный период его развития.

По мнению ученых, исследующих особенности инновационной деятельности [2; 3; 4; 5; 6 и др.], психологический портрет успешного российского «инноватора» существенно отличается от своего зарубежного аналога. Эти отличия становятся еще ярче, если приходится действовать в условиях неблагоприятного инновационного поля малого города. Данная ситуация вполне закономерна, так как кроме юридических и экономических проблем при организации или включении в инновационную деятельность в условиях малого города, человек сталкивается с такими социально-психологическими факторами, как: высокая инертность работников; отсутствие стереотипов инновационного поведения; недостаточно высокий уровень образованности подавляющего количества населения; низкая мотивация достижения; высокий уровень экстернальности; низкая фрустрационная толерантность.

Сказанное выше позволяет прийти к выводу, что выпускник вуза, ориентированный на инновационную деятельность в условиях малого города, должен обладать как общими качествами, свойственными успешному российскому инноватору, так и особенными, характерными для провинциального предпринимателя в области инноваций. К общим можно отнести: мотивацию самореализации и достижения успеха, креативность, развитое логическое и критическое мышление; рефлексивность, осознанную саморегуляцию деятельности. К *особенным* – этнокультурную толерантность; знание особенностей и традиций провинции; развитые лидерские качества; коммуникативную и информационную компетенции; высокую интернальность; эмоциональную устойчивость, адекватную самооценку.

Как видно из перечисленного, при формировании готовности студентов вуза к инновационной профессиональной деятельности в условиях малого города на первое место выходит не знаниевый её компонент а, прежде всего, *психологическая готовность* к инновационной деятельности.

Для оценки инновативных качеств студентов вуза нами была методика Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [7]. Авторами исследуются такие характеристики как желание заниматься творчеством; независимость; конструктивное отношение к ошибкам; поощрение креативности в других людях; способность действовать в нестабильной среде; уверенность в том, что изменения - это путь к успеху и др. Исследуемые параметры были объединены в три шкалы: креативность, риск ради успеха, ориентация на будущее.

С помощью данной методики были опрошены 284 студента малых городов Челябинской области. Для сравнения был проведен опрос 149 старшеклассников школ г. Троицка Челябинской области. Результаты приведены в таблице, статистическая обработка результатов была проведена по методике Стьюдента.

Анализ результатов показывает, что при сравнении показателей инновативности школьников в возрасте от 14 до 17 лет (обобщенный показатель) и студентов в возрасте от 17 до 21 года вне зависимости от выбранной ими специальности (обобщенный

показатель) данные по показателям «креативность», «риск ради успеха» не имеют значимых отличий и составляют соответственно для студентов 73,1 и 60,9 % от максимально возможного балла и для школьников 71,5 и 61,9 %. Значимые отличия наблюдаются при сравнении студентов и школьников по параметру «ориентация на будущее». Соответственно 74,3 % – у студентов и 65,0 % – у школьников, что подтвердилось в процессе собеседования с той и другой группой и результатами анкетирования, описанными далее в статье.

Таблица – Результаты эксперимента по определению инновативных качеств личности

Шкалы	Студенты (младшие курсы)	Студенты (старшие курсы)	Школьники (14-15 лет)	Школьники (16-17 лет)
	в % от максимально возможного балла			
Креативность	76,4	69,8	68,2	74,7
Риск ради успеха	63,9	57,8	61,1	62,6
Ориентация на будущее	87,1	61,5	63,8	66,1
Общий уровень инновативности	70,2	62,6	64,3	67,8

Несколько иная картина возникает при сравнении данных по возрастным группам студентов. Значимое снижение инновативных качеств личности в процессе обучения в вузе наблюдается практически по всем параметрам: по показателю «креативность» эти отличия составили 6,6 %, «риск ради успеха» – 6,1 %. Существенно снизилось к концу обучения в вузе значение параметра «ориентация на будущее», по которому наблюдалась значимая корреляция с показателем «уровень тревожности». Изменения наблюдались и по возрастным группам школьников. У младшей группы (14–15 лет) все исследуемые параметры были ниже, чем у старшей группы (16–17 лет). Однако значимые отличия были зафиксированы только по параметру «креативность» и обобщенному показателю.

Полученные данные соотносятся с результатами социологических исследований, проведенных нами в малых и средних городах на территории Челябинской области в 2008–2014 гг. (О.Т. Бабанова, Н.В. Лежнева, Е.А. Мартынова). В ходе исследования были опрошены 356 школьников. Были исследованы такие параметры как: ценностные ориентации; мотивация саморазвития; мотивация поступления в вуз; доступность высшего образования для молодежи провинции; удовлетворенность качеством школьного образования; качество подготовки выпускников школ; удовлетворенность процессом обучения в школе; общекультурный уровень; субъективный контроль; логическое и творческое мышление.

Полученные данные позволили нам выделить те *особенности абитуриентов* вузов, расположенного в малом городе, которые в большей степени сказываются на успешности становления готовности студентов к инновационной деятельности [8]:

- ориентация на стандарты успеха и «обеспеченной жизни», без связи с ценностями профессионального образования, что приводит к низкой мотивации

профессионального и личностного самосовершенствования и самореализации как основы достижения жизненного успеха и материального благополучия;

- недостаточный, относительно требований к инновационной деятельности, общекультурный уровень молодежи. Согласно нашим исследованиям, отсутствие достаточного культурного уровня абитуриентов связано, как правило, с культурным потенциалом семей и ориентацией большинства школ на знаниевую парадигму обучения;

- более низкое качество среднего образования, чем у абитуриентов учебных заведений крупных городов. При этом, у будущих студентов недостаточно, в аспекте инновационной деятельности, выражена творческая составляющая, способность решать нестандартные задачи, слабо развиты умения планировать, регулировать, оценивать свою учебную деятельность;

- заниженная самооценка абитуриентами своих возможностей в профессиональной и образовательной сферах, что сказывается на проектировании ими своей образовательной и профессиональной перспективы в аспекте инновационной деятельности;

- чаще, чем в крупных городах, у молодежи прослеживаются такие психолого-педагогические проблемы как неспособность адаптироваться к нагрузкам, к коллективу, осваивать новые технологии обучения;

- крайне низкая готовность большинства абитуриентов к принятию ответственных решений, отказ от усилий на пути получения высшего профессионального образования, перекладывание ответственности за получение высшего образования на плечи родителей.

Хотелось бы подчеркнуть, что речь идет не обо всех абитуриентах, однако перечисленные особенности, к сожалению, являются типичными (или более ярко выраженными) для вузов, расположенных в малых городах. Именно они часто не позволяют развить инновационный потенциал студентов и подготовить квалифицированные кадры для инновационного развития регионов.

Однако указанные выше факторы в большинстве своем могут быть нивелированы в процессе обучения в вузе. Для этого при подготовке инновационных кадров целесообразно максимально использовать преимущества образования в условиях малого города. Исходя из этого, нами были выделены принципы организации вузовского образования, позволяющего осуществить психологическую подготовку студентов вуза к инновационной деятельности в условиях малого города:

- личностный подход к обучению и воспитанию, отражающий высокую обусловленность эффективности образовательного процесса личностными качествами каждого субъекта учебно-профессиональной деятельности, что связано со стереотипами поведения индивида в условиях малых групп, характерных для вузов, расположенных в малых городах;

- наполнение содержания учебного плана специфическим содержанием, связанным с ориентацией студентов на профессиональную самореализацию, достижение жизненного успеха, финансового благополучия в условиях малого города;

- фасилитация обучения, основанная на психолого-педагогическом содействии в построении и реализации профессиональной траектории развития каждого студента, при использовании преимуществ вузов, расположенных в малых городах: отличные от больших городов культурно-психологические особенности обучающихся; их малая

численность; демократический стиль отношений студентов и преподавателей; развитый институт кураторства; вузовская корпоративная культура, обусловленная типом общения в малом городе; более высокий уровень психического и физического здоровья;

- обеспечение возможности получения студентами опыта реальной инновационной деятельности в процессе выполнения курсовых и дипломных проектов, прохождения практик, обусловленное тесной связью провинциального вуза с инфраструктурой города и района;

- приоритет развития у студентов на начальной стадии обучения информационной компетенции, обусловленный необходимостью получения качественной информации в условиях удаленности от научных и культурных центров (умение пользоваться доступными источниками информации, критически её оценивать, классифицировать, перерабатывать и использовать для учебно-профессиональных целей и личностного развития).

Проведенные исследования позволили выявить тенденции изменения инновативных качеств личности у молодежи малых городов, а также причины и факторы, влияющие на это. Полученные результаты послужили основой для разработки программы психолого-педагогического содействия развитию готовности к инновационной деятельности у студентов вузов, расположенных в малых городах.

Список литературы:

1. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://enc-dic.com/new_philosophy/Postindustrialnoe-Obschestvo936.html (дата обращения: 15.10.14).
2. Бунин И.М. Новые российские предприниматели и мифы посткоммунистического сознания [Электронный ресурс] – URL: http://www.libertarium.ru/l_liblibrus_art3 (дата обращения: 14.10.14).
3. Галажинский Э.В., Ключко В.Е., Краснорядцева О.М., Агеева И.А. Кросс-культурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 69–78.
4. Тюгашев Е.А. Национальные особенности инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.runivers.ru/philosophy/logosphere/439109/> (дата обращения: 15.10.14).
5. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М. : Эксмо, 2007. – 864 с.
6. Яголковский С.Р. Психология инноваций. Подходы, модели, процессы – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2011. 272 с.
7. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Методика исследования отношения личности к инновациям [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-2/29.html> (дата обращения: 14.10.14).
8. Лежнева Н.В. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы. Монография. Челябинск: Из-во Челябинского государственного университета, 2013. – 261 с.
9. Логинова И.О., Чупина В.Б., Живаева Ю.В. Личностные характеристики студентов, обучающихся в малом городе и мегаполисе // Психология образования. 2013. № 8. С. 37–45.

***Ngozi Sydney-Agbor¹, Barnabas Ekpere Nwankwo²,
Manasseh N. Iroegbu³ and Ezuruike Wisdom¹,***

¹Department of Psychology, Imo State University, Owerri, Nigeria,

²Department of Psychology, Caritas University, Enugu, Nigeria,

³Department of Psychology, University of Uyo, Uyo, Nigeria

The Work Ethical Behaviour of Nigerian Police Officers as a Function of Self-Esteem, Gender and Age

ABSTRACT

This study investigated the influence of self-esteem, gender and age on work ethical behaviour of police officers. 200 Police Officers comprising of one hundred and six (106) males (53%) and ninety four (94) females (47%) with their ages ranging from 18-51 from the Imo State Police Command in the South Eastern region of Nigeria were selected using convenience sampling technique. They were administered with a self developed work ethic questionnaire and index of self-esteem questionnaire developed by Hudson (1982). Three hypotheses were tested; (i) Self-esteem will not be a statistical significant factor affecting work ethical behaviour of police officers;

(ii) Gender will not be a statistical factor affecting work ethical behaviour of police officers.

(iii) Age will not be a statistical significant factor affecting work ethical behaviour of police officers. A cross sectional survey was adopted, while F-test for 3-way ANOVA was used to analyze the data. Results showed that self-esteem and gender influenced adherence to work ethics ($P < .05$) while age did not. Officers with high self-esteem in general and female officers in particular were more ethical in their behaviour.

Keywords: Self esteem; gender; age; nigerian police officers; ethical behaviour.

1. INTRODUCTION

The Nigeria Police Force was formed in the year 1930 and later enshrined in section 194 of the 1979 constitution [1]. Their roles include the enforcement of law, protection of lives and properties as well as the maintenance of internal peace and security. However, the Force has drawn great attention from a vast majority of the Nigerian population following a spate of total collapse in the adherence to its work ethics. Thus, great attention has shifted from the ethical behavior of those in the economic sector, administrative and other spheres of social life to individuals in the Nigerian Police Force, thereby putting heavy ethical

demand on the work of police officers. These demands include a number of norms which the police officers have to abide by in their day-to-day work in case their activities are appraised as professionals according to public expectations. Ethical behavior as used in this work involves refraining from negative acts/behavior that is contrary to the code of conducts of the Nigerian Police Force. It is characterized by honesty, fairness and equity in interpersonal, professional and relationships. An officer who espouses ethical behavior will respect the rights of the citizens.

Generally, there has been a negative perception of the Nigeria Police Force (NPF) which emanated from their poor performance in handling crimes and poor work ethics exhibited by some of its members. This has lowered the level of confidence and trust the Nigerian citizens have on the NPF. As [2] pointed out, resident cooperation with police can only improve if residents' perceptions of police legitimacy and trustworthiness are increased. Westmarland [3] opined that people are interested more on what the police do than how they do it. This statement is true especially in the Nigerian context. The media and the public have not shown interest in how the NPF do their job as well as identifying some of the factors that may have deterred their efficiency. Presently the NPF is understaffed, under equipped with the necessary logistics like sophisticated arms, communication gadgets and vehicles needed for the successful execution of their mission to serve and protect [4]. For example, Nigeria has a population of over 150,000,000; it requires 375,000 police men to meet the United Nations recommended strength. Unfortunately, what Nigeria has today is 310,177 given a shortfall of 64,823 whereas the recommended United Nations Police ratio in any given population is 400:1 (400 citizens for one policeman). Nevertheless, the Nigerian government is currently making efforts to reform the police. A White Paper with 79 recommendations for improving the police force, known as Police Reform Bill is ongoing. Key reforms such as: Police officers who receive as little as \$40 (£26) a month, should be raised to \$100 for police constables, Deal with the estimated 10,000 officers with criminal records hired between 2001 and 2004, Establish a reliable system for the public to complain about the police, better educated recruits should attain a certain level of qualification before being considered, job applications should be transparently managed, policemen should not have to buy their own uniforms, the police are in dire need of an up-to-date communication network, and the police should be given better investigating tools and the training to use them [5]. The willingness to abide to ethical norms by police officers depends on their attitude toward work. Given the diversity of the workforce of the police in terms of demographic variables such as gender, age educational level, rank and length of service; the ethical attitude of police officers cannot be said to be homogenous, rather it appears far more complex. But this research is particularly interested in self-esteem, gender and age composition of the workforce. Though there are no available statistics regarding the self-esteem, gender and age composition of the workforce, available evidence shows an increase in the number of women and youths in the police force. It is also worth stating that work ethic is also changing as workplace diversity, generational and cultural differences make the work ethic more complex. Thus, ethical attitude based on a more homogenous work environment may not

apply in tomorrow's workplace. Based on the above, it is therefore imperative to examine how self-esteem, gender and age difference affect the workplace ethical attitudes of individuals in the Nigeria Police Force (NPF). The image of Nigeria to the rest of the world is that Nigerians are corrupt. There is corruption everywhere in Nigeria that the President, Goodluck Jonathan in his inaugural speech acknowledged corruption as the country's biggest problem. The federal government established the Economic and Financial Crime Commission (EFCC) and the Independent Corrupt Practices Commission (ICPC) as agents for fighting corruption in the country. Corruption has brought untold hardship to Nigerians, a high rate of poverty inequality and total collapse of essential services like electricity, education and water. Some of the corrupt acts in Nigeria includes: bribery, Frauds, embezzlement, extortion, favoritism and nepotism to mention but a few.

The Nigerian police force, in spite of its pivotal role in criminal justice system is not immune to this virus that ravages the nation. It is unimaginable that an institution saddled with the responsibility of enforcing law could rank among the most corrupt institutions in the country. However, there seems to be an existing inverse relationship between the effort being made by the government to boost sanity and performance in the Nigeria Police Force. It is to this effect that the Inspector general (I.G) of Police warned commissioners against unlawful detention and unhealthy work ethic. Thus, it is for this reason that this research is being proposed to provide answers to the problem of unhealthy work ethic among police officers of the Nigeria police force.

One attribute that may determine how an individual responds to work ethic is self esteem. According to [6], it is generally accepted that people seek to maintain, enhance and protect their self-esteem. Also, the manner in which they foster their self-esteem has a great deal to do with their behavior and the consequences to others. Thus, their level of self-esteem influences their ethical behavior as regards to work. Self-esteem rises and falls in response to successes and failures in domains on which one has staked self worth [6]. Although there may be cultural variability in its expression, the tendency to seek self-esteem is well established in western cultures.

Steele [7] stated that individuals with high self-esteem have integrity which they try as much as possible to protect by strictly adhering to their work ethic. This quest to protect their integrity is bedrock on the axiom which states; "whatever reduces a man's dignity reduces his authority". Integrity here is generally considered to be "uprightness" within an individual. A person who has high self-esteem does not only obey the law but also adheres to rules and standards. This kind of behavior is usually referred to as ethical behavior. Conversely, those with low self esteem seem not to care much about ethical behavior since they are in the struggle to get to "the top", they believe they have very little or nothing to lose. Unfortunately, it is often difficult to judge the extent to which one adheres to high ethical principles/behaviour. For example, a decision regarding a particular course of action might be based on ethical standards, fear of punishment or enlightened self-interest.

There is this belief that men are more likely to consider rules, right and fairness, while, females are more likely to be concerned with relationships, compassion and caring [8]. That is to say, they are emotional. This difference is basically considered to be the result of gender socialization in early childhood. Traditional girls game involve indirect competition, and are more concerned with inclusion and turn-taking while traditional boys games tend to have more complex and rigid rules, and involved competing against others within the parameter of these rules. Gilligan's Theory of Moral Development posits that women think and speak in different ways and in different voices than men when faced with ethical issue [9]. She presented two contrasting ways of resolving ethical dilemmas. Feminine ethics is based on care and compassion whereas masculine ethics is based on universal justice. Under the former, she contends that individuals (women in particular) who knowingly allow another person to feel pain blame themselves for not doing something to prevent or act as a palliative to their pains. While under the latter, individuals judge each other guilty if they do something wrong to one another.

Gilligan and Attanucci [10] attributed the differences in resolving dilemmas between men and women to difference in the socialization process. This is because women have been taught to be reserved and relationship oriented and for this reason, they tend to develop a caring ethical behavior. Men on the other hand, having being socialized to be tough and achievement oriented tend to develop an ethic of justice and fairness. These gender differences in ethical decision making are thought to have implications for adult's attitudes and interactions. Men are more likely to break rules given their competitive orientation. Women on the other hand are more likely to abide by rules and be less tolerant to rule breakers because of their concern for relationships [11]

A number of studies on police attitude towards ethical issue conducted in the western world have reported that female officers on average expressed higher ethical standard than males. For example, in a longitudinal survey of law enforcing officers in the United States, [12] found that female officers gave significantly more ethical responses for both idealistic and realistic situations than their male counterparts. In Australia, [13] investigated the attitude to police officers and recruits towards breaches of ethics and found that females appeared to have higher ethical personal standard than male officers of equivalent rank. Similarly, [14] examined the influence of gender and age on attitude towards professional ethic among a sample of the Nigeria police officers using a cross-sectional survey, data was collected from a total of 163 participants and the results revealed that gender and age were significant predictors of unethical beliefs; females and older police officers were more ethical than their male and younger counterparts. Again [15] reported the findings of a meta-analysis of 47 students showing that female students consistently exhibit stronger ethical attitudes than their male counterparts. In a survey using a series of vignettes across different settings in the US, [16], found that, among business professionals females displayed higher ethical judgment than the male folks.

Another variable which may significantly influence the extent in which an individual adheres to the ethical demands of his/her work place is age. In the

contemporary Nigerian society, old age is usually likened to wisdom, uprightness and adherence to norms [17]. This is because, the more advanced in age one becomes the more experience he/she acquires and for this reason, they think, talk and act out of their wealth of past experiences. Thus, their actions are compelled by positive reasoning. The younger police officers on the other hand, may act out of youthful exuberance without considering the consequences of their actions. However, younger officers who are in close contact with the older colleagues may be influenced by their attitudes. This study seeks to empirically confirm the influence of the age of police officers on their work ethical behaviours.

According to the observational theory of Bandura [18], much of what we learn are obtained by observing others, and this is much more efficient than learning through direct experience because it spares more countless responses that might be followed by either punishment or no reinforcement of any kind. The people whose behavior is observed are referred to as models. [18] identified four (4) main processes that are crucial for observational learning. Attention, retention/representation, behavior production and motivation. In order to learn through observation you must attend to the model. Factors that regulate attention include whether we think the behavior is important and can yield some profit to us. Secondly, we must learn to make some mental representation of what we have witnessed in memory, since we may not have the occasion to use an observed behavior for up to several years. Behavior production on the other hand, involves the process of converting the mental representations into appropriate actions. For instance, you may remember that someone cheated on his taxes or embezzled money that was entrusted under his care but can you perform the feat? Lastly, observational learning is most effective when observers are motivated to enact the model behavior. Your motivation may depend on whether you encounter a situation in which you believe that the response is likely to lead to favorable consequence(s) for you.

From the above, it is therefore, deduced that every officer in the Nigeria police force has a role model, and severe punishment to this model (as a result of negligence to work ethic and/ or non adherence to code of conduct) will restrain the officer from emulating him/her. If on the contrary, the model gets away with his/her wrong deeds, the observer will therefore, have every cause to emulate him/her. Thus, to ensure that police officers eschew unhealthy work attitude, anyone caught espousing it should be severely punished, to serve as a deterrent to others who may wish to emulate him or her.

Afolabi and Omole [4] conducted a study on personality and workforce diversity as predictors of ethical behavior and job satisfaction among Nigerian Police officers. They upheld their hypothesis which predicted that age, gender, educational attainment and work experience of Police officers will independently and jointly predict their ethical behaviour. The results showing the contribution of each of the predictor variables in the joint prediction revealed that age contributed significantly with older police officers scoring higher on professional ethical scale than the younger ones. The contribution of gender was also significant, thus male police officers scored higher on professional ethical scale than their

female colleagues. The present study therefore seeks to find out if self esteem, gender, and age can predict police officers work ethical behaviour.

1.1 Hypotheses

Self-esteem will not be a statistical significant factor affecting work ethical behaviour of police officers. Gender will not be a statistical significant factor affecting work ethical behaviour of police officers.

There will be no statistical significant effect of age on work ethical behaviour of police officers.

2. METHODS

2.1 Participants

A total number of 200 volunteered police officers comprising of 106 males (53%) and 94 females (47%) with their ages ranging from 18-51, took part in this study. They were selected using the convenience sampling technique. One hundred police officers (participants), were drawn from Imo State Police Headquarters, 60 from Fire Service Police Station Owerri, and 40 participants were drawn from the New Owerri police station (area "A").

2.2 Measures

The researchers made use of two questionnaires in the course of carrying out this study. The first instrument which measured the ethical behavior of the participants was a self developed 21 item Likert Scale. This questionnaire was developed after going through the "Police Act" (CAP 359) which was made available to the researchers through the help of the Police public relation officer (PPRO), Imo state police command, Owerri so as to be abreast with the expected ethical behaviours of police officers in Nigeria. Some items on the questionnaire are; "At checkpoints, I delay motorists who refuse to appreciate me monetarily", "It is generally not wrong for an officer to accept bribe from business people" and "I intimidate the public with my uniform". Before the main study, a pilot study was carried out using thirty-three (33) police officers drawn from shell camp police station to ascertain the validity of the questionnaire. The item analysis reduced the items from the original developed twenty-eight (28) items to twenty-one (21). These twenty-one (21) items yielded a Cronbach's alpha level of .83 and a mean score of 65.58. Hence, the questionnaire is reliable.

The second questionnaire which was the Index of Self Esteem" (ISE) questionnaire developed by Hudson [19] was used to measure the self esteem of the participants. It comprises of twenty five (25) items and uses the likert scoring format. Positive statements were scored directly while the negative ones were scored in the reverse order. The Nigerian norm of the second scale is 31.47 (30.89 for males and 32.04 for females), while the reliability is .93 and a two (2) hour test-retest coefficient of .92.

2.2 Procedure

It took exactly two working weeks to carry out the main research work which included collection of data. At the various police stations visited, there were officers on hand that helped out in the study. Two hundred copies of the questionnaire were distributed at the 3 selected Police Stations in Owerri metropolis which are as follows: one hundred questionnaires at the Police Headquarters; forty questionnaires at the New Owerri Police Station; while sixty questionnaires at the Fire Service Police Station. At the end of the whole exercise, the two hundred questionnaires were properly filled and used for the analysis. These police stations were randomly selected from the five police stations in Owerri metropolis, the state capital of Imo state (Nigeria), these police stations include the State police headquarters which was part of the study. Information on the number of police officers in these stations were not revealed due to security reasons.

2.3 Design and Statistics

The design for this work is a cross-sectional survey design and the statistics adopted is the F-test for 3-Way analysis of variance (2x2x4 ANOVA). This was predicated on the two (2) levels of each of the first two independent variables, viz: Self-esteem (high vs low), gender (male vs female); and the third independent variable Age with four levels each (18-25, 26-35, 36-45 & 45+).

3. RESULTS AND DISCUSSION

Table 1. The descriptive statistics of variables studied which includes the mean, standard deviation and number of participants respectively

Variables	Mean	Standard Deviation	N
Low self-esteem	56.90	8.72	108
High self-esteem	64.32	5.79	92
Male	57.83	8.73	106
Female	63.11	6.99	94
26-35	58.36	8.92	58
36-45	60.12	7.37	74
18-25	60.89	9.18	45
46+	64.70	6.86	23

The descriptive statistics of the scores of the police officers' work ethical behaviour

The above table shows that the first hypothesis which stated that self-esteem will not be a statistical significant factor affecting work ethics of police officers is rejected, $F(1, 184) = 34.648$, $P < .05$. This means that self-esteem influenced the work ethical behaviour of police officers. Police with high self-esteem ($M = 64.32$, $SD = 8.72$) espoused high ethical behaviour than their counterparts of low self-esteem ($M = 56.90$, $SD = 5.79$). Similarly, the second hypothesis is also rejected, $F(1, 184) = 9.541$, $P = .002$. Thus gender played a significant role in work ethic. The female police officers ($M = 63.11$, $SD = 6.99$) exhibited high work ethic than their male counterparts ($M = 57.83$, $SD = 8.73$).

However, the third hypothesis which stated that there will be statistical significant effect of age on work ethic of police officers was upheld, $F(1,184) = 1.634$, $P = .183$.

**Table 2. A 3-way ANOVA summary table
(Dependent variable: work ethical behaviour)**

Source	Type III sum of squares	Df	Mean square	F	Sig
Corrected model	4563.7072	15	304.247	5.976	.000
Intercept	521387.459	1	521387.459	10241.758	.000
Self-esteem (A)	1763.848	1	1763.848	34.648	.000
Gender (B)	485.691	1	485.691	9.541	.002
Age (C)	249.476	3	83.159	1.634	.183
A * B	22.680	1	22.680	.446	.505
A * C	386.624	3	128.875	2.532	.059
B * C	242.739	3	80.913	1.589	.193
A * B * C	104.569	3	34.856	.685	.562
Error	9367.073	184	50.908		
Total	741390.000	200			
Corrected total	13930.780	199			

R squared = .328 (adjusted R squared = .273)

Three hypotheses were statistically tested in the research work and the results drawn from these constitute the findings according to the hypotheses tested.

The first (null) hypothesis speculated that "self-esteem will not be a statistical significant factor affecting the work ethical behaviour of police officers". This result corroborated the finding of [20], who conducted a study on employees' self-esteem and found out that an individual's self-esteem formed around play and organizational experiences would play a significant role in determining employee motivation, work related attitude and behaviour.

The second result also rejected the null hypothesis that gender will not be a statistical significant factor affecting work ethical behaviour of police officers. Thus, gender played a significant. The female police officers were more ethical in their behaviour than their male counterparts. This is in consonance with the research made by Adebayo (2005); his result revealed that gender and age were significant predictors of unethical beliefs. Females and older police officers were more ethical than their male and younger counterparts.

On the other hand, age was not a determinant of work ethical behaviour of police officers. This result is not in line with that of Afolabi and Omole (2011) who found that age and gender jointly and independently predicted Police officers ethical behavior. The results of this study imply that:

(i) The level of an officer's self-esteem determines to a large extent how he/she will exhibit ethical behaviour. Therefore, a screening process for officers with high levels of self esteem and competency may help.

(ii) Due to the fact that female police officers were ethical in their behaviour than their male counterparts, it becomes imperative to encourage more females to join the NPF. Also, more female officers may help address the crisis of legitimacy in Nigerian policing and restore back the image of the NPF.

(iii) Age should not be considered an important variable during recruitment provided the applicant has the basic requirements and is above the minimum age required for entry into the force.

3.1 Limitations of the Study

One of the major limitations of this study is the use of convenience sampling. It is possible that only police officers who are ethical may have responded to the questionnaire. This method also does not allow the researcher to have any control over the representativeness of the sample. That is, the researcher did not control how well the characteristics of the sample (gender, age, race, education, etc.) match the characteristics of the larger population it is intended to represent. Similarly, the number of participants used does not adequately represent the population of police officers in Imo state. Therefore caution should be made when making generalizations from the findings of this study.

4. CONCLUSION

This study revealed the theoretical and practical aspects of self-esteem, gender and age in relation to the work ethical behaviour of officers in the Nigeria Police Force. In view of the study, it was discovered that self-esteem and gender had influences on the work ethical behaviour of police officers, whereas age did not. It will also enable the general public, the senior police officers in charge of recruitment and most importantly the government to know that police officers with low self-esteem in general and the male police officers in particular are more likely to be involved in unhealthy work ethics. This will encourage management not to discriminate against women during recruitment into the Police Force and also not to generalize that all police officers espouse unethical behaviour. The researchers hereby recommend that the Nigeria police Force should encourage researchers to carry out research on their organization so that they can know their Achilles heels and work hard towards sanitizing the force and winning the trust and confidence of the general public and the government. Professionals like Psychologists should be engaged to take full charge of the recruitment and selection processes of individuals into the Force. By so doing, only individuals that are more likely to espouse ethical behaviour/abide by the ethics of the force will be recruited, thus enhancing their corporate image and achieving their mission to serve and protect.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Can Nigeria's police be reformed? BBC News. 2009-07-30. Retrieved 2013-05-28.
2. Hawdon J, Ryan J, & Griffin. Policing tactics and perceptions of police legitimacy. *Police Quarterly*. 2003;6:469-491.
3. Westmarland L. Police ethics and integrity: Breaking the blue code of silence. *Policing and Society*. 2005;15(2):145-165.
4. Afolabi OA, Omole EO. Personality type and workforce diversity as predictors of a. ethical behavior and job satisfaction among Nigerian policemen. *Current Research Journal of Social Sciences*. 2011;3(5):381-388.
5. Osuji C. Nigeria Police: most misunderstood, under-rated and vilified- why? *Daily Independence Newspaper*. Wednesday, May; 2013.
6. Reasoner R. The true meaning of self-esteem; National Association of self-esteem www.self-esteem-nase.org. 2006.
7. Steele CM. The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. In Berkowitz, L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 261-302). New York: Academic Press; 1988.
8. Lefton LA. Child Development. In *Psychology*, (7th ed.) pp. 350-351, Allyn & Bacon publishing; 2000.
9. Gilligan C. *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press: Cambridge; 1982.
10. Gilligan C, Attanucci J. Two moral orientations; Gender differences and similarities: *Merill -Palmer Quaterly*. 1988;34:223-237.
11. Ni H, Jihong Z, Carol AA. Gender and police stress: The convergent and divergent impact of work environment, work-family conflict, and stress coping mechanisms for female and male police officers. *Policing: An International Journal of Police Strategies and Management*. 2002;25(4):687-708.
12. Miller LS, Braswell MC. Police Perceptions of Ethical Decision-Making: The Ideal vs. the Real. *American Journal of Police*. 1992;11(4):27
13. Huon G, Hesketh B, Frank M, McConkey K, McGrath G. *Perspectives of Ethical Dilemmas: Ethics and Policing. Study 1*, National Police Research Unit, Payneham, South Australia; 1985.
14. Adebayo C. *Trouble with Nigeria*. Heinemann. London; 2005.
15. Borkowski SC, Ugras YJ. The ethical attitudes of students as a function of age, sex and experience. *Journal of Business Ethics*. 1992;11:(12):961-979.
16. Hunt J. The Logic of Sexism Among Police. *Women and Criminal Justice*. 1990;1(2):3-30.
17. Ogbonna P. *Essentials of philosophy and Logic*. IMSU Press: Oweeri; 2000.
18. Bandura A. *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ; Prentice -Hall; 1986.
19. Hudson WW. *Index of Self-esteem the clinical Measurement Package: A field manual*. Chicago Dorsey Press; 1982.
20. Dorman SM, Foulk DF. Characteristics of School Health Education Advisory Councils. *Journal of School Health*. 1987;57(8):337-339.

*Klochko Oksana,
Vinnytsia National Agrarian University,
Docent, Candidate of Pedagogic Sciences,
Associate Professor at the Department of Mathematics,
Informatics and Mathematical Methods in Economics*

Some aspects of professional training future managers by means of information and communication technologies in higher education

Abstract: The article considers some aspects of professional training of future managers by means of information and communication technologies. The publication analyzes the modern tendencies, principles, features, directions of training future managers by means of information and communication technologies in higher education.

Keywords: Information and communication technology, higher education, professional training managers.

*Клочко Оксана,
Вінницький національний аграрний університет,
доцент, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри Вищої математики,
інформатики та математичних методів в економіці*

Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах

Аннотация: У статті розглянуто деякі аспекти професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. У публікації проаналізовано сучасні тенденції, принципи, особливості, напрямки професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах.

Ключевые слова: Інформаційно-комунікаційні технології, вища освіта, професійна підготовка менеджерів.

У процесі глобальної інформатизації суспільства вирішальну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Стрімкий прогрес розвитку ІКТ сприяє створенню розвиненої інфраструктури навчального процесу засобами інформаційно-комунікаційних технологій, забезпечує якісну підготовку фахівців різних галузей, створюючи підґрунтя інформаційної взаємодії у процесі навчання, – середовище швидкого інформаційного обміну, доступ до світових електронних наукових ресурсів, бібліотек, баз даних, дистанційної освіти, наукових та освітніх порталів. Підготовка

менеджерів у сучасних умовах повинна здійснюватись у відповідності з вимогами інформаційного суспільства, ефективного використання усіх ресурсів, інформаційно-технологічного прогресу, сьгоднішніми і майбутніми потребами ринку праці.

У процесі глобальних трансформацій систем підготовки професійних кадрів управління повинні бути враховані загальноєвропейські принципи, такі як висока кваліфікація, компетентність, навчання протягом усього життя, мобільність на ринку праці, партнерство, особливості різних груп населення у регіональному та міжнародному вимірах.

Основними тенденціями, які повинні бути покладені в основу модернізації системи професійної освіти майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій, є: формування інформаційного суспільства; глобалізація системи інформації на базі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; потреба вирішення глобальних проблем людства шляхом об'єднання сумісних зусиль та формуванням сучасного мислення громадянина світу; демократизація, гуманізація, толерантність, міжкультурний конструктивізм; готовність до здійснення вибору: професійного, соціального, політичного; прискорений темп розвитку суспільства, що потребує підготовки до професійної діяльності в умовах, які стрімко змінюються; швидкий темп розвитку економіки; підвищення вимог до підготовки кваліфікованих фахівців, посилення конкуренції на ринку праці, необхідність постійного підвищення кваліфікації, перепідготовки фахівців, реорганізація середовища зайнятості, скорочення потреби у некваліфікованих і малокваліфікованих працівниках; підвищення частки людського капіталу, як чинника економічного розвитку; тісна співпраця міжнародних організацій, прийняття ними концептуальних засад розвитку освітньої галузі. Концептуальні засади здійснення прогресивних перетворень в освіті задокументована у світових організаціях: ЮНЕСКО, Міжнародної організації праці, Організації економічного співробітництва, Ради Європи, Європейської комісії, Європейської асоціації педагогічної освіти і ін.

Питання підготовки фахівців до професійної діяльності в інформаційному суспільстві розглянули у своїх роботах А. Ракітов, Дж. Боуден [1], Е. Полат, Е. Тоффлер [2] і інші. Проблеми вивчення інформаційних технологій та їх використання у навчальному процесі ВНЗ на сьгоднішній день широко досліджується українськими і закордонними ученими. Проблема інформатизації вищої професійної освіти присвячені наукові роботи В. Ю. Бикова [3], Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича [4], В.С. Єремєєва, М.І. Жалдака, В.І. Клочка, Е.І. Кузнецов, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, Ю.С. Рамського, О.М. Спіріна, А.В. Хуторського та інших. Серед зарубіжних авторів методику викладання інформаційних технологій вивчали Б. Хантер, Р. Вільямс, К. Маклін, Л. Кларк, І. Стар та інші. У своїх роботах вчені досліджують питання вивчення інформаційно-комунікаційних технологій та особливості їх використання у процесі підготовки фахівців, підкреслюють високий потенціал розвитку освіти у даному напрямку.

Концептуальні засади підготовки фахівців з використання інформаційних технологій у професійній діяльності вивчали дослідники: Н.В. Апатова, Л.І. Білоусова, А.Ф. Верлань, В.І. Воюш, В.М. Глушков, А.П. Єршов, М.І. Жалдак, М.П. Лапчик, Ю.І. Машбиць, В.М. Монахов, Н.В. Морзе, Ю.С. Рамський, О.В. Співаковський [5], А.І. Шакірін, М.І. Шкіль та інші.

Незважаючи на стрімкий розвиток напрямку досліджень застосування ІКТ в освіті, система їх використання у професійній підготовці майбутніх менеджерів ще недостатньо розроблена, та потребує коригування у відповідності з новітніми досягненнями та особливостями практичної реалізації.

Проаналізуємо стан, особливості та проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах. Навчання студентів засобами ІКТ є системою сукупності взаємопов'язаних навчально-методичних, науково-технічних, організаційних компонентів, результатом функціонування якої є інформаційне, телекомунікаційне та обчислювальне забезпечення процесу освіти, яке передбачає забезпечення інформаційних зв'язків, дистанційної освіти, швидкий обмін інформацією, доступ до наукових. освітніх порталів, електронних бібліотек, баз даних, навчальних тренажерів. Розширення сфери знань, що у майбутньому будуть здобувати менеджери, в основному буде відбуватись у напрямку управління інформацією та інформаційними системами.

Тривалий час у професійній освіті в Україні, Росії, Білорусі використовувався «знаннєвий» підхід, основною задачею якого було формування системи знань. Пріоритетною метою розвитку освіти сьогодні є підготовка компетентного фахівця, як особистості, здатного до самовизначення, самоосвіти, самореалізації, самоактуалізації, високо освіченого, кваліфікованого, спроможного працювати творчо, професійно розвиватись, вивчати та впроваджувати наукомісткі та інформаційні технології, бути мобільними та конкурентоспроможними на ринку праці. Професійна освіта менеджерів, спрямована на формування особистості, ґрунтується на підготовці фахівців, спроможних працювати в інформаційному середовищі, здійснювати його розвиток відповідно до поставлених завдань, швидко адаптуватись до змін зовнішнього середовища, виявляти проблеми, виконувати постановку та розв'язування задач, вирішувати нестандартні ситуації.

Основними засадами професійної підготовки майбутніх менеджерів засобами інформаційно-комунікаційних технологій є: формування інформаційної, інформатичної, інформаційно-комунікаційної компетентностей; знання «*cuticulum*»-у; неперервність навчання, на засадах забезпечення комунікацій, впровадження технічних інновацій, планування, управління, підтримки навчальними закладами; забезпечення рівного доступу до ресурсів; повага до інтелектуальної власності, охорони авторських прав; відповідність і розуміння різних культур та шляхів пізнання; релевантність документам та законодавчим актам.

Головними принципами ефективного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес професійної підготовки менеджерів повинні бути: використання засобів ІКТ у викладанні усіх курсів і освітніх програм; впровадження ІКТ в контексті навчального середовища з метою професійного розвитку, набуття досвіду використання отриманих знань; підготовка менеджерів до використання ІКТ як у рамках традиційних форм так і у інноваційному середовищі.

Професійна підготовка майбутніх менеджерів повинна відповідати потребам інформаційного суспільства, ґрунтуватись на виконанні менеджером професійних функцій, пов'язаних із інформаційними процесами. Тому у навчальні плани необхідно вводити дисципліни, пов'язані із управлінням інформацією, вивченням інформаційно-комунікаційних технологій, математичних методів обробки інформації, інформаційних систем, електронною комерцією, здійсненням моніторингу і контролю інформаційних

можливостей, використання можливостей Інтернету, хмарних технологій, віртуальних підприємств, вивчення психологічних проблем застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Підготовка менеджерів із застосуванням ІКТ забезпечується вивченням сучасних автоматизованих систем менеджменту, систем стимулювання та підвищення ефективності роботи спеціалістів, маркетингових систем, систем бухгалтерського обліку, аналізу, аудиту тощо.

Інформаційні технології в освітній галузі переважно застосовуються у таких напрямках: створення комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища, створення сучасних освітніх систем, дистанційному навчанні, створення навчальних ресурсів єдиного освітнього інформаційного простору, з метою розбудови інноваційного навчального середовища, створення ІКТ-орієнтованих педагогічних технологій, захисту інформації, розробки і впровадження освітніх програмно-технічних засобів, підтримки проведення наукових досліджень.

Проаналізуємо стан та перспективи використання програмних засобів у Республіці Білорусі, Україні та Російській Федерації. Програмне забезпечення у цих країнах застосовується у трьох основних напрямках: ПЗ підтримки навчального процесу (системне, додаткові програми, одиничні розробки ВНЗ); додаткове, для забезпечення самостійної роботи студентів (системне, офісні пакети, спеціалізоване, одиничні розробки ВНЗ); програмне забезпечення для використання в навчальних курсах (системи дистанційного навчання, спеціалізовані інформаційні системи, системи візуалізації, офісні пакети, системи комп'ютерної математики, відкриті засоби програмування, одиничні розробки).

Для підготовки менеджерів у вищих навчальних закладах освіти України використовується загальне та прикладне програмне забезпечення. З системного програмного забезпечення ВНЗ переважно обирають операційну систему (ОС) Microsoft Windows, менш розповсюдженою є ОС GNU/Linux. Для загального використання, а також з метою забезпечення розв'язування прикладних задач використовують Microsoft Office, який підтримується на платформі Microsoft Windows, а також OpenOffice, що підтримується на платформах GNU/Linux, Microsoft Windows, Mac OS X Intel/PowerPC. З системи дистанційного навчання на сьогоднішній день використовуються Learning Space, Courseinfo та WebCT (World Wide Web Course Tools), VLE (Venture Learning Environment), MOODLE, «Прометей». З систем забезпечення тестового контролю знань найбільш популярні – Moodle та iTest, та одиничні авторські розробки. Широко розповсюдженими спеціалізованими інформаційними системами забезпечення діяльності менеджера у ВНЗ України використовують програмні продукти фірм «Парус», «ІС», аналітична система «Project Expert».

За даними звіту «Вимір інформаційного суспільства» Міжнародного Союзу Електрозв'язку (МСЕ – International Telecommunication Union, ITU) Україна посідає 68-е місце за індексом розвитку ІКТ. За останній рік цей показник покращився на одну позицію. Росія займає у рейтингу 40-е місце, але це є погіршенням показників, у минулому році вона посідала 38 місце. Білорусь посідає 41 позицію, розвиток ІКТ у цій країні Організація Об'єднаних Націй визнає одним з найбільш динамічних, у порівнянні з попереднім роком результат покращився на 5 позицій [6].

Застосування дистанційного навчання до підготовки кадрів є однією з сучасних освітніх технологій, оскільки покликане якісно і ефективно забезпечувати потреби

ринку праці відповідно до його динамічних вимог, задокументованих урядових і міжнародних положень. Метою дистанційної освіти у професійній підготовці менеджерів є здобуття базового освітнього рівня, підвищення кваліфікації для забезпечення потреб ринку праці у високо кваліфікованих кадрах. Використання засобів дистанційного навчання відіграє важливу роль у забезпеченні навчального процесу на рівні інформаційних зв'язків між персоналом ВНЗ та студентами. Формування системного освітнього підходу на базі дистанційного навчання сприяє підвищенню якості освіти, забезпеченню доступності та відкритості освіти, характеризується випереджаючими рисами системи освіти, забезпеченню мобільності навчання, реалізації самоосвіти, індивідуалізації, диференціації навчання, забезпеченню розвиваючого навчання, ґрунтується на використанні сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій, сприяє творчому підходу у підготовці фахівців до діяльності у різних соціально-економічних середовищах.

У впровадженні інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес, надзвичайно важливою є державна політика та підтримка у цьому напрямку. Позитивною тенденцією використання програмного забезпечення у вищих навчальних закладах є збільшення частки програмного забезпечення з відкритим кодом, сприяння його впровадженню з боку держави, що дозволить зменшити витрати на розробку, впровадження та експлуатацію програмного забезпечення.

Слід відмітити позитивний досвід створення консорціумів та об'єднань університетів з метою спільного використання технологій та ресурсів єдиного інформаційного середовища, дистанційної освіти. У подальшій перспективі, позитивний світовий досвід формування таких об'єднань може покласти початок створення глобального освітнього середовища.

Таким чином, основними засадами використання ІКТ у професійній підготовці менеджерів, є контекстне впровадження ІКТ, реалізація дистанційної освіти, побудова інноваційного інформаційно-технологічного навчального середовища, урахування соціальних аспектів, сучасних тенденцій розбудови інформаційного суспільства.

Реальне проблемне коло питань освіти менеджерів вищих навчальних закладів є значно ширшим. Подальшого дослідження потребує більш детальне вивчення розглянутих питань та перспектив використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці майбутніх менеджерів.

Список літератури:

1. Bowden, John A. Competency-Based Education—Neither a Panacea nor a Pariah / J.A. Bowden // Royal Melbourne Institute of Technology, Australia- URL: <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>
2. Тоффлер, Элвин. Третья волна / Э. Тоффлер // Переводчик: Андрей Евса, под редакцией Виктора Шовкуна. – 2000. – Киев: Издательский дом «Всесвіт». – 480 с.
3. Биков, В. Ю. Проблемы галузевої статистичної звітності та інформаційно-комунікаційні технології / В. Ю. Биков, В. В. Гапон, М. Я. Плєскач // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. – С. 29-32.
4. Гуревич, Р. С. Информационно-коммуникационные технологии в профессиональном образовании будущих специалистов : монография / Р.С. Гуревич, М.Ю.

- Кадемия, М.М. Козяр; под ред чл.-кор. НАПН України Р.С. Гуревича. – Л. : изд. Сполом, 2012. – 380 с.
5. Співаковський, О. В. Управління інформаційними технологіями вищих навчальних закладів / О. В. Співаковський, Я. Б. Федорова, О. О. Глущенко та ін. – Херсон : Айлант, 2007. – 300 с.
 6. За рівнем розвитку інформаційних технологій Україна – на рівні Молдови і Туреччини [Electronic resource] / - 2013.– Mode of access : <http://www.wz.lviv.ua/news/43200>

Ok. V. Savchina,

*Peoples' Friendship University of Russia,
Assistant professor, Ph.D. in Economics, economic faculty,*

About the estimation of the stabilization mechanism efficiency of the Russian too- big-to - fail banks activity in conditions of the world financial crisis (by the example of JSC «MDM Bank»)

Abstract: The goal of the research paper is an assessment of the activity stabilization mechanism of the Russian too-big-to-fail banks activity by the example of JSC «MDM Bank» in conditions of uncertainty. In this research article, stabilization mechanism of a banks' activity is considered by the author as a set of all selected measures that is aimed at breaking of negative tendencies and at transiting of a banks' activity in condition of sustainability relative to defined indices. It is presented the author's methodology of the efficiency assessment of measures taken by the Russian Government, Bank of Russia and banks' management in conditions of instability and given its application.

Key words: Too-big-to-fail bank, financial crisis, stabilization mechanism, negative factors, uncertainty, the Russian Government, Bank of Russia, banks' management.

Савчина Ок. В.,

*Российский университет дружбы народов,
доцент, кандидат экономических наук,
экономический факультет,*

Об оценке эффективности механизма стабилизации деятельности системообразующих банков России в условиях мирового финансового кризиса (на примере ОАО «МДМ Банк»)

Аннотация: Цель статьи – оценка эффективности механизма стабилизации деятельности системообразующих банков РФ на примере ОАО «МДМ Банк» в условиях нестабильности. В настоящей работе под механизмом стабилизации деятельности коммерческого банка автором понимается совокупность всех выбранных мер, направленных на преломление неблагоприятных тенденций и перевод деятельности банка в состояние устойчивого развития относительно заданных показателей. Представлена авторская методика оценки эффективности основных мер,

принятых Правительством РФ, Банком России и менеджментом МДМ Банка в условиях нестабильности, а также дано ее применение.

Ключевые слова: Системообразующий банк, финансовый кризис, механизм стабилизации, неблагоприятные воздействия, нестабильность, Правительство РФ, Банк России, менеджмент.

В октябре - декабре 2008 г., когда мировой финансовый кризис начал воздействовать на экономику России, Правительство РФ начало реализовывать комплекс антикризисных мер – механизм стабилизации. В целях обеспечения устойчивости и стабильности финансовой системы Правительство России действовало по трем направлениям - расширение ресурсной базы и увеличение ликвидности всей системы, повышение доступности банковского кредитования для предприятий реального сектора, обеспечение санации банков, которые испытывают трудности и важны с позиции устойчивости банковской системы в целом [1, с. 104].

Банковский сектор России в 2008 г. в полной мере ощутил влияние мирового кризиса, столкнувшись с замедлением экономического развития, увеличением кредитных рисков и снижением темпов роста.

В период мирового финансового кризиса в числе мер по укреплению финансового сектора стали: выдача банкам субординированных кредитов на сумму 450 млрд руб.; рекапитализация банков и другие меры их прямой поддержки на сумму 405 млрд руб.; рекапитализация Агентства по страхованию вкладов на сумму 200 млрд руб.; рекапитализация Агентства по ипотечному жилищному кредитованию на сумму 60 млрд руб. [2].

В октябре 2008 г. для предоставления помощи банковскому сектору был принят закон «О дополнительных мерах по поддержке финансовой системы Российской Федерации», а объем участия государства в ресурсах банков увеличен с 0,2 до 12%.

«МДМ Банк» - один из наиболее динамично развивающихся банков России. Он входит в число крупнейших банков страны по размеру собственного капитала и объему активов. Занимает 20 - ое место в рейтинге TOP-100 самых прибыльных российских банков. В состав акционеров МДМ Банка входят крупнейшие международные финансовые организации – Международная финансовая корпорация (IFC) и Европейский банк реконструкции и развития (EBRD).

МДМ Банк был единственным крупным банком в России, прошедшим финансовый кризис без обращения за помощью к государству. Однако, в период, когда международные рынки капитала были закрыты для частных банков России, МДМ Банк, благодаря размеру своих активов и высоким кредитным рейтингам среди частных банков страны, привлек синдицированный заем со структурой A/B на 535 млн долл. США от IFC в июле 2008 г. [1, с. 109].

В этой связи возникает вопрос оценки эффективности принятых мер и оценки того, что было бы, если бы меры по стабилизации не были бы приняты. Для решения этой задачи автором предложен строго обоснованный математический подход.

Методика оценки

Основой оценки эффективности механизма стабилизации деятельности исследуемого банка является теорема Вейерштрасса о приближении многочленом $F(x)$ произвольной непрерывной функции, заданной на некотором отрезке, с любой наперед заданной точностью. Такие многочлены строятся по указанным данным как до введения мер по стабилизации деятельности банка, так и по данным после их реализации. Из сопоставления значений полученных многочленов даются оценки эффективности принятых мер. Они также используются для получения прогноза на ближайшие 1-2 года [2, с. 68].

Применение данной методики апробировано относительно двух показателей: норматива достаточности собственного капитала и размера чистой прибыли.

Для дальнейшего изложения отметим, что на представленных ниже графиках точки на оси абсцисс изображают годы, например: «1» - 2006 г., «2» - 2007 г., «3» - 2008 г., «4» - 2009 г., «5» - 2010 г. и т.д. Точки оси ординат в каждом случае описываются отдельно.

Оценки эффективности принятых мер в отношении ОАО «МДМ Банк»:

1) *Норматив достаточности собственного капитала (СК)*

До принятия мер:

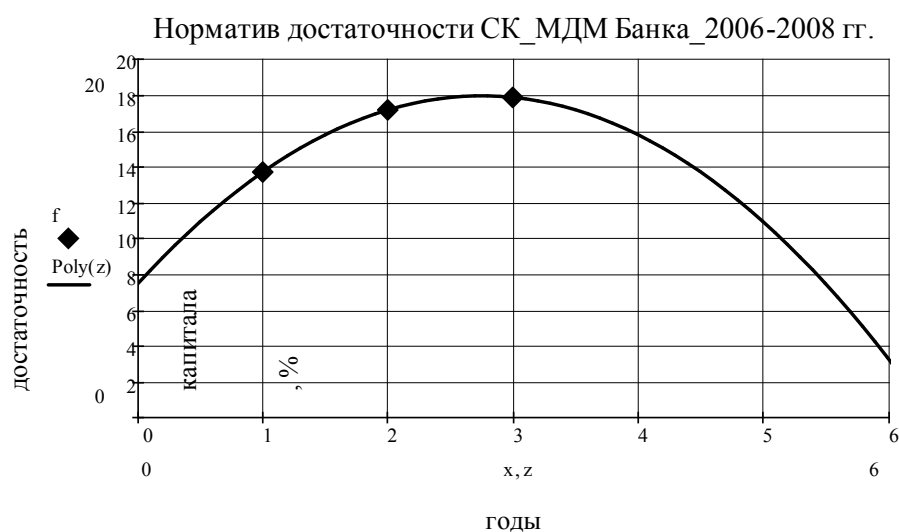


Рисунок 1. График значений норматива достаточности СК МДМ Банка в 2006-2008 гг.

Примечание: точки на оси абсцисс: «1» - 2006 г., «2» - 2007 г., «3» - 2008 г. и т.д.; точки на оси ординат - значения норматива достаточности собственного капитала банка, %.

Источник: [составлено автором].

Исходя из расчетов автора, имеем [1, С. 89]:

x	1	2	3
F(x)	13,7	17,17	17,87

Используя эти значения, получаем следующий интерполяционный многочлен:

$$F(x) = 7,625 \cdot x + (-1,385) \cdot x^2 + 7,46$$

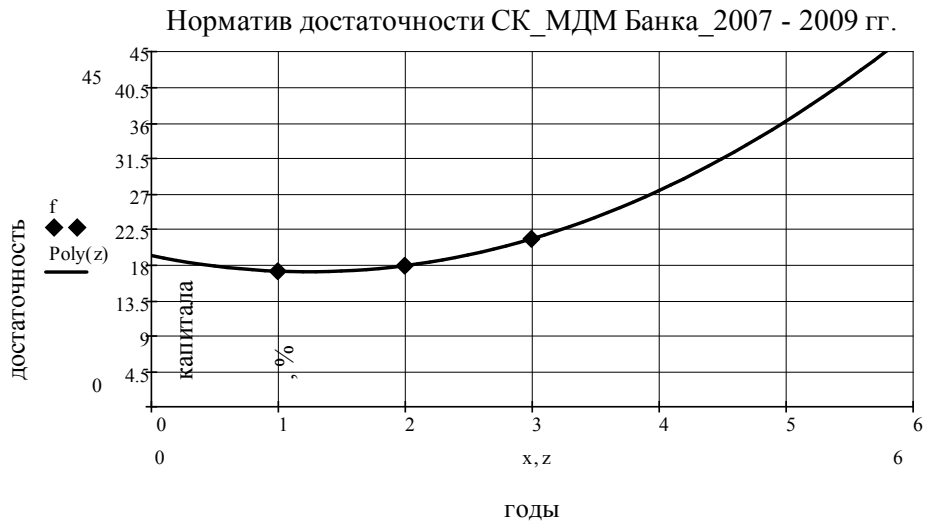


Рисунок 2. График значений норматива достаточности СК МДМ Банка в 2007-2009 гг.

Примечание: точки на оси абсцисс: «1» - 2007 г., «2» - 2008 г., «3» - 2009 г., «4» - 2010 г., «5» - 2011 г. и т.д.; точки на оси ординат - значения норматива достаточности собственного капитала банка, %.

Источник: [составлено автором].

Исходя из расчетов автора, имеем:

x	1	2	3
F(x)	17,17	17,87	21,26

Используя эти значения, получаем следующий интерполяционный многочлен:

$$F(x) = (-3,335) \cdot x + 1,345 \cdot x^2 + 19,16$$

Используя эту функцию, находим прогнозные значения P_1 прогнозного и P_2 прогнозного показателя достаточности капитала на 2010-2011 гг.:

$$P_{1 \text{ прогнозное}}(2010) = F(4) = 27,34\%$$

$$P_{2 \text{ прогнозное}}(2011) = F(5) = 36,11\%$$

Запишем полученные данные в виде таблицы:

x	1	2	3	4	5
F(x)	17,17	17,87	21,26	27,34	36,11

По факту

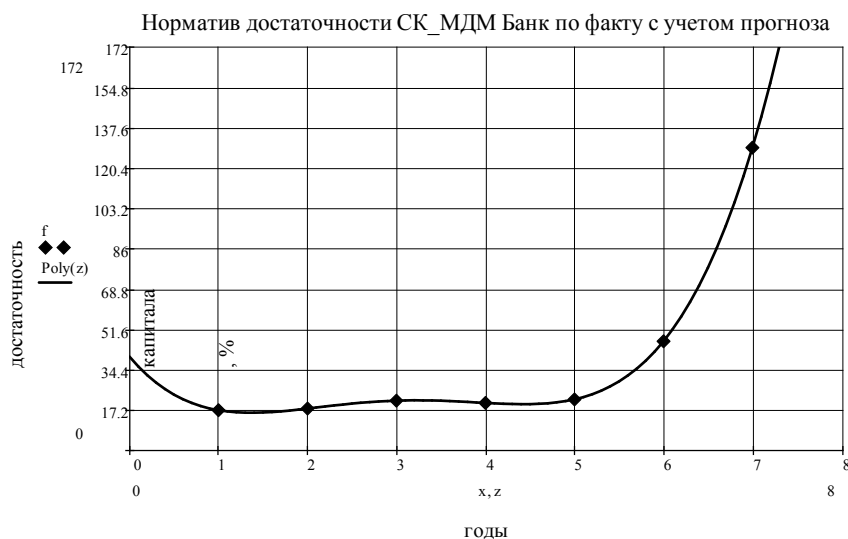


Рисунок 3. График фактических значений норматива достаточности СК МДМ Банка в 2007- 2011 гг. и прогноз на 2012-2013 гг.

Примечание: точки на оси абсцисс: «1» - 2007 г., «2» - 2008 г., «3» - 2009 г., «4» - 2010 г., «5» - 2011г., «6» - 2012 г., «7» - 2013 г. и т.д.; точки на оси ординат - значения норматива достаточности собственного капитала банка, %.

Источник: [составлено автором].

Исходя из расчетов автора, имеем:

x	1	2	3	4	5
F(x)	17,17	17,87	21,26	20,30	21,83

Используя эти значения, получаем следующий интерполяционный многочлен:

$$F(x) = (-45,2) \cdot x + 28,6 \cdot x^2 + (-6,96) \cdot x^3 + 0,58 \cdot x^4 + (-3,97) \cdot x^5 + (-1,7) \cdot x^6 + 40,1$$

Подчеркнем, что:

$$F_{1 \text{ фактическое}}(2010) = 20,30\%$$

$$F_{2 \text{ фактическое}}(2011) = 21,83\%$$

Найдем соответствующие отклонения фактических значений показателя от прогнозных:

$$\Delta_1 = F_{1 \text{ фактическое}} - P_{1 \text{ прогнозное}} = 20,3 - 27,34 = -7,04 \%$$

$$\Delta_2 = F_{2 \text{ фактическое}} - P_{2 \text{ прогнозное}} = 21,83 - 36,11 = -14,28 \%$$

Используя эту функцию, находим прогнозные значения $P_{1 \text{ прогнозное}}$ и $P_{2 \text{ прогнозное}}$ показателя достаточности собственного капитала на 2012-2013 гг.:

$$P_{1 \text{ прогнозное}}(2012) = 46,57\%$$

$$P_{2 \text{ прогнозное}}(2013) = 129,12\%.$$

Вывод: Фактические значения норматива достаточности собственного капитала МДМ Банка в 2010-2011 гг. отклонялись от его прогнозных значений. При этом прогнозные значения показателя превышали фактические. Следовательно, можно констатировать неэффективность принятых мер в отношении данного показателя.

При этом заметим, что в данном случае оценка эффективности принятых мер подразумевает в первую очередь оценку работы менеджмента банка в сложившихся условиях. Безусловно, проводимая оценка включается в себя, косвенно, и оценку мер Банка России и Правительства РФ, направленных на поддержание банковского сектора в целом. Так как принятые меры определяли «микроклимат» во всем банковском секторе.

2) Чистая прибыль
До принятия мер

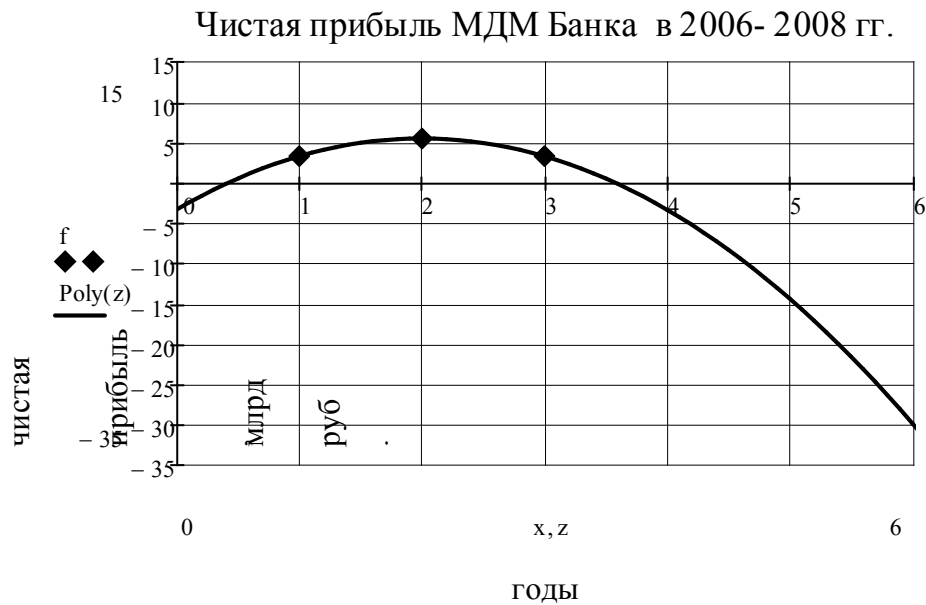


Рисунок 1. График размеров чистой прибыли МДМ Банка в 2006-2008 гг.

Примечание: точки на оси абсцисс: «1» - 2006 г., «2» - 2007 г., «3» - 2008 г. и т.д.; точки на оси ординат - размер чистой прибыли, млрд руб.

Источник: [составлено автором].

Исходя из расчетов автора, имеем:

x	1	2	3
F(x)	3,320	5,516	3,304

Используя эти значения, получаем следующий интерполяционный многочлен:

$$F(x) = 8,808 \cdot x + (-2,204) \cdot x^2 - 3,284$$

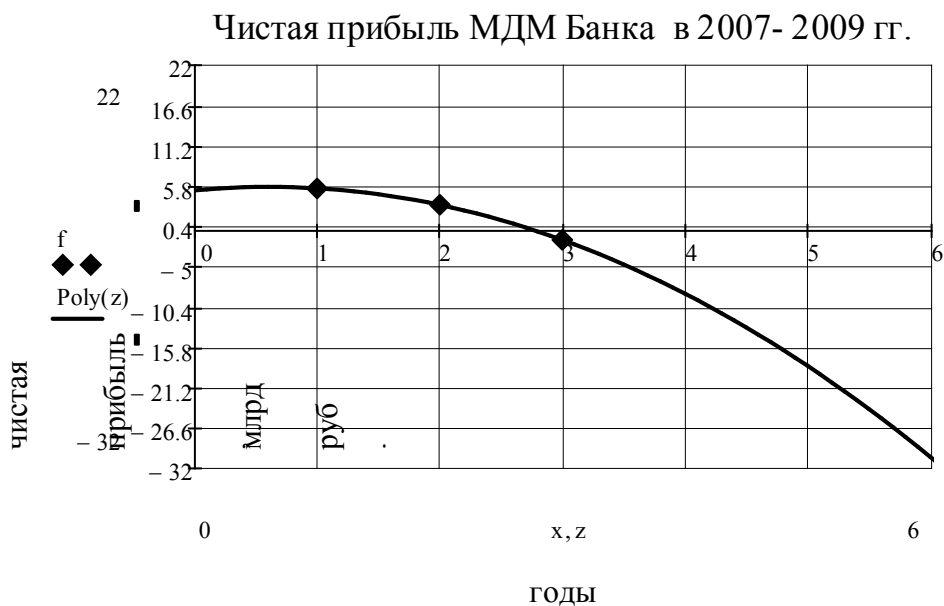


Рисунок 2. График размеров чистой прибыли МДМ Банка в 2007-2009 гг.

Примечание: точки на оси абсцисс: «1» - 2007 г., «2» - 2008 г., «3» - 2009 г., «4» - 2010 г., «5» - 2011 г. и т.д.; точки на оси ординат - размер чистой прибыли, млрд руб.

Источник: [составлено автором].

Исходя из расчетов автора, имеем:

x	1	2	3
F(x)	5,516	3,304	-1,394

Используя эти значения, получаем следующий интерполяционный многочлен:

$$F(x) = 1,517 \cdot x + (-1,243) \cdot x^2 + 5,242$$

Используя эту функцию, находим прогнозные значения $P_{1 \text{ прогнозное}}$ и $P_{2 \text{ прогнозное}}$ размера чистой прибыли на 2010-2011 гг.:

$$P_{1 \text{ прогнозное}}(2010) = F(4) = -8,578 \text{ млрд руб.}$$

$$P_{2 \text{ прогнозное}}(2011) = F(5) = -18,248 \text{ млрд руб.}$$

Запишем полученные данные в виде таблицы:

x	1	2	3	4	5
F(x)	5,516	3,304	-1,394	-8,578	-18,248

По факту

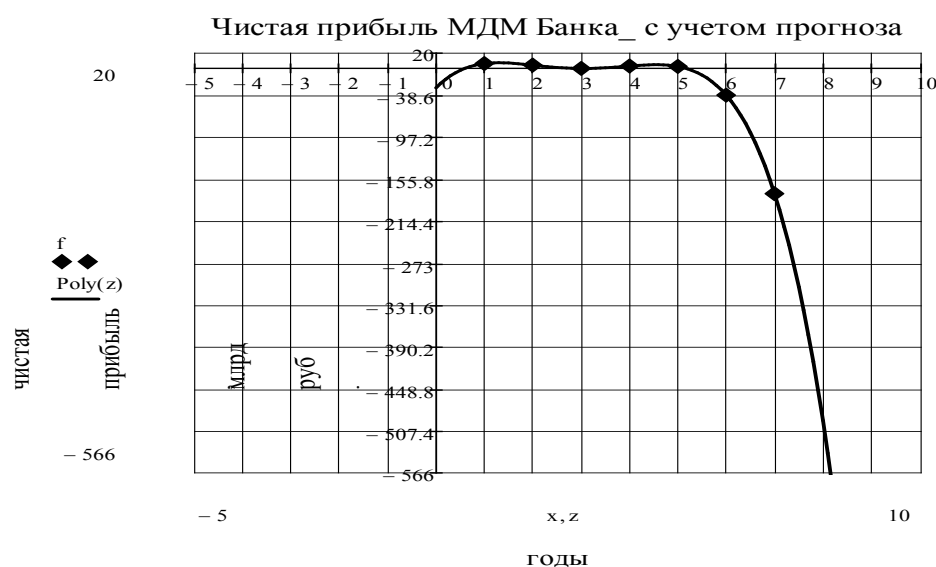


Рисунок 3. График фактических размеров чистой прибыли МДМ Банка в 2007-2011 гг. и прогноз на 2012-2013 гг.

Примечание: точки на оси абсцисс: «1» - 2007 г., «2» - 2008 г., «3» - 2009 г., «4» - 2010 г., «5» - 2011 г., «6» - 2012 г., «7» - 2013 г. и т.д.; точки на оси ординат - размер чистой прибыли, млрд руб.

Источник: [составлено автором].

Исходя из расчетов автора, имеем:

x	1	2	3	4	5
F(x)	5,516	3,304	-1,394	2,088	1,446

Используя эти значения, получаем следующий интерполяционный многочлен:

$$F(x) = 68,93 \cdot x + (-45,4) \cdot x^2 + 11,35 \cdot x^3 + (-0,96) \cdot x^4 + (-4,96) \cdot x^5 + 2,79 \cdot x^6 - 28,4$$

Подчеркнем, что:

$$F_{1 \text{ фактическое}}(2010) = 2,088 \text{ млрд руб.}$$

$$F_{2 \text{ фактическое}}(2011) = 1,446 \text{ млрд руб.}$$

Найдем соответствующие отклонения фактических значений показателя от прогнозных:

$$\Delta_1 = F_{1 \text{ фактическое}} - P_{1 \text{ прогнозное}} = 2,088 - (-8,578) = 10,658 \text{ млрд руб.}$$

$$\Delta_2 = F_{2 \text{ фактическое}} - P_{2 \text{ прогнозное}} = 1,446 - (-18,248) = 19,694 \text{ млрд руб.}$$

Используя эту функцию, находим прогнозные значения $P_{1 \text{ прогнозное}}$ и $P_{2 \text{ прогнозное}}$ размера чистой прибыли на 2012-2013 гг.:

$$P_{1 \text{ прогнозное}}(2012) = -38,6 \text{ млрд руб.}$$

$$P_{2 \text{ прогнозное}}(2013) = -176,3 \text{ млрд руб.}$$

Вывод: Наблюдалось значительное отклонение фактических размеров чистой прибыли, полученных по итогам отчетных периодов в 2010-2011 гг. от ее прогнозных значений. Согласно прогнозу, ожидалось получение отрицательных финансовых результатов (убытков) как по итогам 2010 г., так и по итогам 2011 г. Однако МДМ Банку удалось получить в 2010 г. прибыль в размере 2, 088 млрд руб., а в 2011 г. - прибыль в размере 1, 466 млрд руб. Таким образом, можно констатировать эффективность мер, принятых менеджментом банка, в отношении данного показателя.

Нестабильность политической ситуации на Украине и в мире, значительные колебания курсов валют, падение цен на нефть в последнее время способствуют замедлению темпов роста российской экономики, а, следовательно, оказывают неблагоприятное воздействие и на российский банковский сектор. В 2014 – 2015 гг. при условии сохранения негативных тенденций на основе предложенной автором методики прогнозируется значительное снижение показателей деятельности МДМ Банка, в частности, значений норматива достаточности собственного капитала и размера чистой прибыли.

Основные результаты и итоги проведенного исследования:

1. Как показывают проведенные расчеты, меры, принятые Банком России и Правительством РФ по стабилизации банковского сектора и меры, принятые непосредственно менеджментом МДМ Банка, в целом, оказались неэффективными относительно норматива достаточности собственного капитала и эффективными относительно размера чистой прибыли.

2. Принятые Банком России, Правительством РФ и руководством банка меры в 2008-2009 гг. оказали *незначительный эффект* (отклонение фактических от прогнозных значений составляет *от 0 до 20%*) на результаты деятельности МДМ Банка в 2010-2011 гг. по следующему показателю:

а) норматив достаточности собственного капитала (СК): 2010 г.- значение норматива составило -7,04% (уменьшение), в 2011 г. значение показателя достигло -14,28% (уменьшение).

3. Принятые меры и общее улучшение экономической ситуации оказали *значительный эффект* (отклонение фактических значений от прогнозных *свыше 51%*) на деятельность банка по следующему показателю:

1) чистая прибыль: 2010 г. – отклонение составило 10,658 млрд руб.(прирост 510,8%), в 2011 г. – 19,694 млрд руб. (прирост 1361,96%).

4. На основе разработанной автором методики в 2014-2015 гг. прогнозируется снижение значений основных показателей деятельности исследуемого банка.

Список литературы:

1. Савчина О.В. Механизм стабилизации деятельности коммерческих банков РФ в кризисных условиях (на примере системообразующих банков): дис. на соискание уч. степ. канд. экон. наук: 08.00.10 / Савчина Оксана Владимировна.- Москва, 2013. - 187 с.
2. Савчина Ок.В. О механизме стабилизации деятельности ОАО «Россельхозбанк» и оценке его эффективности в условиях финансового кризиса // Вестник РУДН. Серия «Экономика». - 2014.- №1. - С. 67-82.
3. Официальный сайт Банка России. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cbr.ru/> .

J. R. Yusupov,

Ph.D. Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology,

R.M. Ehaeva,

Ph.D. Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology

Effectiveness of continuing education

Abstract: In connection with the changes taking place in society, professionals of all levels need throughout their lives to update their knowledge and competence, so the role of DPO is rapidly increasing because it offers continuing education programs.

Keywords: education, education throughout life, continuing education, continuing professional education, educational environment, training.

Информационная революция, темпы социальных и экономических трансформаций, изменения в образе жизни людей побудили вновь заговорить о возрастающей роли образования человека и общества.

Все это предполагает необходимость постоянно осваивать возможности получения новых компетенций. В этих условиях увеличивается роль учреждений дополнительного профессионального образования (ДПО). Фактически сегодня перед ДПО стоит задача опережать время и предлагать программы непрерывного образования, то есть того образования, которое проходит через всю жизнь человека[1].

Непрерывное образование или образование в течение всей жизни наряду с государственным строительством и экономикой, является сегодня одним из важнейших факторов и одним из главных условий развития общества.

Термин «образование в течение всей жизни» ассоциируется с инновационным явлением. Но идея эта стара, потому что уже в академиях Платона стремились прививать студентам то, что теперь принято называть «научением учиться».

В современную эпоху стало развиваться то, что можно назвать подмножествами образования в течение всей жизни, а именно: то есть того образования, которое проходит через всю жизнь человека.

В современную эпоху стало развиваться то, что можно назвать подмножествами образования в течение всей жизни, а именно: непрерывное образование, непрерывная профессиональная подготовка и образование для взрослых.

Востребованность дополнительного образования в российской образовательной системе была осознана давно. Это система называлась повышение квалификации и профессиональная переподготовки, к которой присоединилась также и система получения второго высшего образования. В настоящее время к этой системе требования возрастают как в качественном, так и в количественном отношении. В качественном отношении - в связи с тем, что начали появляться новые области знаний, которые ранее были не известны, и стала расти роль тех сфер деятельности,

основанных и на мульти- и междисциплинарных подходах. А в количественном отношении - потому, что постоянно увеличивается количество людей, которым по роду профессиональной деятельности необходимы дополнительные знания и умения из разных областей экономики, права, информатики, менеджмента и т.д.[2].

Непрерывное образование – является как бы переходом от конструкции «образование на всю жизнь» к другой конструкции «образование через всю жизнь». Канадский исследователь Р. Кидда расшифровывает смысл этого понятия следующим образом: «Образование в течение всей жизни начинается в семье и яслях. Оно охватывает весь школьный и юношеский возраст, включает высшее образование и образование взрослых, а также образовательную деятельность пожилых людей» [3].

Обучение в течение всей жизни подразумевает предоставление каждой личности возможности реализовать свой потенциал на всех возрастных этапах, независимо от времени, места жительства и других жизненных обстоятельств, используя все возможные способы и методы обучения.

Обучение в течение всей жизни подразумевает разнообразные формы обучения, начиная от дистанционного обучения, онлайн-обучения, традиционного непрерывного образования и заканчивая заочными курсами повышения квалификации. Оно способствует процессу развития и становления личности, помогает, и поддержать в людях способность быстро адаптироваться к тем изменениям, которые происходят в мире. Оно является регулятором гуманизации отношения человека к себе, к миру и отношений между людьми в процессе их взаимодействия с этим миром, направляет их на сохранение биосферы и человеческой цивилизации. У каждого человека мотивация для обучения может быть только своя.

В непрерывном образовании непременно существует тесная связь между изучаемыми предметами и различными аспектами развития человека (физическим, интеллектуальным, моральным, и т.п.) на всех жизненных этапах, способность к ассимиляции новых достижений научного, социального и культурного прогресса; совершенствование умений самостоятельно учиться; создание благоприятных условий и атмосферы для учебы и т.д. Понятие «непрерывное образование» Новиков А.М. относит к трем объектам: к личности, к образовательному процессу и к организационной структуре образования.

1. «К личности. В данном случае это понятие означает, что человек непрерывно учится, без длительных перерывов. И учится или в образовательных учреждениях, или занимается самообразованием. Выделяют три вектора развития человека в образовательном пространстве: первое – это когда человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, к примеру, учителем, медсестрой или менеджером, совершенствовать свое профессиональное мастерство, повышая квалификацию. Второе, когда человек может подниматься по социальным ступеням и уровням образования. При этом личность, может пропускать какие-либо уровни или ступени. Например, юноша может получить начальное, среднее и высшее профессиональное образование или он может сразу после школы поступить в ВУЗ. И в третьем случае, под непрерывным образованием может иметься в виду возможность не только продолжения, но и смены профиля первого образования т.е., поменять специальность.

2. Образовательный процесс (образовательные программы). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в

образовательный процесс на всех ее этапах развития. Она также же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного жизненного этапа человека к другому;

3. Организационная структура образования. В этом случае непрерывность образования характеризует как некую номенклатуру сети образовательных учреждений с их взаимосвязью, которая создает пространство образовательных услуг, которая обеспечивают преемственность и взаимосвязь образовательных программ, способных удовлетворить все образовательные потребности, возникающих в обществе, в каждом отдельном регионе, и у каждого человека.» [4].

Таким образом, непрерывное образование должно давать возможность личности постоянно двигаться вверх в образовательном пространстве и создать условия для такого движения.

Для эффективного построения системы непрерывного образования выделяют шесть принципов – это:

– принцип базового образования. Для дальнейшего профессионального роста необходимо иметь определенную образовательную стартовую основу, т.е. фундамент – как общеобразовательный, так и профессиональный.

– принцип многоуровности образовательных программ, который предполагает наличие многих уровней и ступеней образования.

– принцип дополнительности базового и последипломного образования. Этот принцип относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве. В условиях непрерывного образования каждому члену общества будет важно продолжать свое образование на протяжении всей его сознательной жизни.

– принцип маневренности образовательных программ, т.е. возможности смены деятельности человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной образовательной ступени или возможности получения одновременно образования в двух или нескольких образовательных областях. Но в таком случае необходимо, чтобы образовательные программы давали возможность каждому слушателю легко переходить от освоения одной образовательной программы к другой.

– принцип преемственности образовательных программ. Для того чтобы специалист мог свободно двигаться в образовательном пространстве ему важна согласованность во всех образовательных программах, т.е., преемственность. А для этого необходима сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

- принцип интеграции образовательных структур. С одной стороны, это интеграция подсистем образования в отношении их организационных структур, превращая образовательные учреждения в многопрофильные, многоступенчатые и многоуровневые. С другой стороны, вероятно, будет происходить процесс противоположный, т.е. одна и та же образовательная программа может осуществляться в разных образовательных учреждениях [5].

Необходимость обеспечения формирования в общественном сознании установок на новое, непрерывное образование в течение всей жизни человека вне зависимости от его возраста дает преимущество увеличить продолжительность активной жизни человека, эффективно использовать человеческий интеллект и опыт в течение его жизни в социально-экономическом развитии страны.

Только чередуя в течение всей жизни труд, образование, свободное время для своих увлечений и семьи, для общественных занятий, люди становятся эффективными, нужными и счастливыми, нужными не только друг другу, но и предыдущим и будущим поколениям и стране [6]. Уровень развития морально-нравственного сознания человека в значительной мере определяет его деятельность, исполнение обязанностей и соблюдение норм поведения в сфере общественных отношений [7]. Вот поэтому, образование и должно быть основным непрерывным видом деятельности всего взрослого населения России.

Литература:

1. Юсупова Р.Я., Эхаева Р.М. Профессиональная переподготовка кадров в систем непрерывного образования. V Ежегодная Республиканская научно-практическая конференция молодых ученых, аспирантов и студентов. «Наука и молодежь», II часть. Грозный, 2011, С.76-79.
2. Юсупова Р.Я., Эхаева Р.М., Идрисова З.А. Формирование системы непрерывного образования на современном этапе. III Ежегодная итоговая конференция профессорско-преподавательского состава Чеченского государственного университета 20 февраля 2014г. С.304-306
3. Kidd R. The implication of continuing learning. – Toronto, 1966, p.89
4. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000.
5. Обучение в течение всей жизни и профессиональное образование / [О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Н. М. Аксенова]. М., 2009. Обучение в течение всей жизни - основа достойного труда © http://arbir.ru/articles/a_4588.htm
6. Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – г. Ярославль, журнал №1(1) 2013г.
7. Нравственный компонент готовности молодых людей к вступлению в брак (на примере студенческой молодежи Чеченской Республики) / Е. Ф. Сердюкова // Научный диалог. – 2014. – № 3 (27): Психология. Педагогика. – С. 86–91, с. 88].

*Bolshakova Svetlana Vladimirovna,
Naberezhnochelninsky Institute
of Socioeducational technologies and resources,
Ph.D., Associate Professor, Department of Fine Arts*

Pedagogical dialogue as the necessary factor of the fine arts classes organization in the system of additional school education

Abstract: The article deals with the factor of dialogue in conducting fine arts classes with teenage students in terms of additional education. Based on practical work and theoretical research within the theory of dialogue, the potential of dialogue as a system of didactic teaching methods of educational communication has been discussed. Educational communication encourages thinking and personal development of students. It has been shown that the most productive method is a dialogic communication of a teacher and students during composition classes.

Key words: developing tasks of art education, a teenage student, situation of a dialogue with the surrounding world, pedagogical dialogue, dialogic communication, stages of dialogue in the educational process, compositional skills of students.

*Большакова Светлана Владимировна, ФГБОУ
ВПО «Набережночелнинский институт
социально-педагогических технологий и
ресурсов», к. пед. наук, доцент кафедры ИЗО*

Педагогический диалог как необходимый фактор организации занятий изобразительным искусством в системе дополнительного образования школьников

Аннотация: В статье рассматривается фактор диалога в проведении занятий изобразительным искусством с учащимися-подростками в условиях дополнительного образования. На основе практической работы и теоретических изысканий в области теории диалога рассмотрен потенциал диалога как дидактической системы приемов учебной коммуникации, стимулирующей мышление и личностное развитие учащихся. Показано, что наиболее продуктивным является диалогическое общение учителя и учащихся на занятиях по композиции.

Ключевые слова: развивающие задачи художественного образования, ученик-подросток, ситуация диалога с окружающим миром, педагогический диалог,

диалогичное общение, ступени диалога в обучении, композиционные умения учащихся.

В системе дополнительного художественного образования (ДХО), представленной сетью специализированных учреждений (ДХШ, ДШИ, кружки, студии), остается актуальным поиск форм повышения привлекательности и продуктивности занятий изобразительным искусством для детей разных возрастов и способностей. Собственный педагогический опыт работы в детской художественной студии, а также анализ учебно-воспитательного процесса других учреждений ДХО, показывает, что он организуется в соответствии с принципами открытости, непрерывности, свободы, автономности, целостности, преемственности, специализации, вариативности, индивидуализации и интеграции. Это позволяет утверждать, что в данной учебной среде создан комплекс педагогических условий для личностного развития учащихся.

Особенный интерес представляет организация занятий ИЗО в системе ДХО для школьников подросткового возраста. Специфика этого возраста следующая – это период раскрытия индивидуальности ребенка, его эмоционального, интеллектуального и коммуникативного потенциала, время дифференциации интересов, поиска социального и профессионального самоопределения. Можно сделать вывод, о том, что подросток вступает в ситуацию активного диалога с окружающим миром: миром взрослых, ровесников, обществом, своим «Я» и пространством культуры.

Обучение в этом возрасте можно охарактеризовать как учебно-творческое, активное, имеющее опережающий характер (работающее на будущий социальный статус, профессию), дающее личностный смысл и стимулирующее индивидуальное развитие учащегося-подростка. В сфере художественной педагогики накоплен ряд методов и дидактических приемов, позволяющих решить эти задачи средствами изобразительного искусства.

Одним из таких общепедагогических факторов в построении занятия, учитывающего личностные интересы учащегося, его культурный рост, является диалог. Широко известна педагогическая модель школы диалога культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов). В ее концепции педагогический смысл диалога заключается в том, что он «не просто эвристический прием усвоения монологического знания и умения, но и определение самой сути и смысла усваиваемых и творчески формируемых понятий» [1]. Теоретиками (Я.С. Турбовский, В.С. Библер, В.В. Горшкова) выявлены возможности использования диалога как средства формирования мышления учащегося и самой личности. В.С. Библер рассматривает диалогичность как ведущую характеристику сознания и мышления современного человека: «в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления» [1].

Диалогический метод присутствует в педагогике сотрудничества, включен в структуру личностно-ориентированного, интегрированного, проблемного, развивающего обучения. Использование в построении урока диалогичных отношений, диалогического метода объяснения связано с задачами конкретной дисциплины, конкретного урока и конкретного учебного коллектива. Большинство методистов склонно считать, что в грамотно организованном учебном процессе монолог и диалог должны гармонично взаимодействовать. Пропорциональность присутствия этих

методов определяется мастерством учителя и следует из учебных задач изложения материала. М.С. Каган разделяет цели этих методов в педагогической практике: «диалогическая установка возникает тогда, когда передаваемое индивиду или группе сообщение требует реакции слушателя, его эмоционального и интеллектуального отношения и претендует на согласие слушателя с говорящим, либо изначальное, либо достигаемое в результате его переубеждения; иначе говоря, цель диалога как формы духовного общения — общность, а цель монолога — информирование или управление» [3].

Диалог как метод и педагогическое явление полифункционален. В психолого-педагогическом рассмотрении диалог способствует снятию напряжения в коллективе, способствует созданию эмоционально комфортной среды. Ряд исследователей (Цукерман Г.А., Каминская М.В., Е.В. Субботский) замечают, что при проведении занятий на основе диалогического общения повышается творческая инициатива учащихся, возрастает их интеллектуальная независимость, развивается новая познавательная позиция и навыки критического мышления. Учебный диалог провоцирует поисковое действие школьника, позволяет ему с разных позиций осмыслить учебную ситуацию.

Фактор педагогического диалога в проведении занятий по искусству присутствует вследствие диалогичной самой природы произведения, существующего в системе диалога «художник – произведение - зритель». Процесс художественной коммуникации сложен, имеет свои уровни, их можно назвать ступенями диалога, которые постепенно осваивает ученик, в соответствии со своими возрастными возможностями. Подросток уже достаточно подготовлен для диалогического общения с искусством. Мышление и вся деятельность подростка «интеллектуализируется» (Л.С. Выготский), пронизывается желанием понять то, что его окружает, это касается и изобразительной деятельности. По наблюдениям ученых и педагогов-практиков у подростка сильно желание рисовать «похоже», «правильно», «как взрослый», поэтому в процессе художественного обучения важно не упустить индивидуальную выразительность, свойственную каждому ребенку, заслонив ее штудированием натуры.

Цель учителя заключается в том, чтобы через совокупность видов диалога – речевого (диалог-беседа; диалог-инсценировка), диалога с применением графических, интонационных, пластически-демонстрационных средств на занятии направить учащегося на осознанное диалогичное общение с искусством. Необходимо пробудить в школьнике желание самостоятельно и активно создавать художественную форму, сформировать установку на самоанализ своей изобразительной деятельности, воспитать потребность в позитивном диалоге с окружающим миром, почувствовать его гармонию.

В учебной ситуации коммуникация со сферой изобразительного искусства носит эмоционально-понятийный характер. Ценностно-смысловое, духовно-эстетическое поле искусства раскрывает культурологическая ступень диалога – происходит диалог учащегося с «Большим искусством», с произведением в музее, на выставке, в котором ощущается «голос» автора; эмоционально - эмпатийная ступень диалога – диалог выстраивается вокруг образной системы конкретного произведения; понятийно-логическая ступень - постижение в диалоге логики создания художественной формы художником. При таком условии диалогичного постижения учебной информации

изобразительная деятельность старшекласника рассматривается как диалог его личности с окружающим миром, облаченный в художественный образ.

Видный исследователь детского творчества Б.П.Юсов утверждал, что к старшему школьному возрасту складывается все возрастные и личностные предпосылки к развернутой изобразительной деятельности, происходит «принципиальное изменение соотношения уровней явления культуры - на действенном, чувственном, понятийном, образном уровне восприятия памятников и трансляций или в процессе самостоятельного творчества» [4]. Ученый определил, что подростковый возраст «надо считать тем периодом, когда оформляется и получает выраженную форму художественный тип мышления как способ разработки мысли» [4]. Он полагал, что развитое художественное мышление необходимый признак культурного сознания.

Все вышесказанное о педагогическом диалоге реализуется в организации занятий искусством в условиях художественной студии. Студия является наиболее гибкой формой работы с детьми и подростками в сфере ДХО. Форма студии привлекает учителя возможностью «живого» преподавания, позволяющего оптимально соединять задачи воспитания, развития и обучения детей средствами изобразительного искусства, проводить его в условиях непрерывного педагогического поиска.

Студийная форма работы менее регламентирована, ее отличает поисковый режим работы, обеспечивающий максимальный личностный рост учащихся и реализацию учителем педагогической квалификации и мастерства. Такая организация занятий с подростками имеет ряд преимуществ, которые выделил В.А. Горский: «дополнительное образование в форме добровольных объединений /.../ более способно к построению и поддержке диалогичных, /.../ отношений, где осуществляется взаимное освоение образовательных, профессиональных, культурных ценностей детьми и взрослыми как самостоятельными субъектами» [2].

Обучение в студии строится с учетом потребностей конкретного учебного коллектива, и создает все педагогические условия, способствующие выстраиванию диалога в учебном процессе: количественно небольшой (10-15 человек) и разновозрастный состав (возрастной разрыв может быть 2-4 года); неравномерность уровня изобразительной подготовки учеников. Это создает определенную сложность в обучении детей при использовании традиционных подходов к организации занятия, но замечательно для создания «творческого общения детей разного возраста» (Б.П. Юсов).

Учащиеся подросткового возраста (13-15 лет) приходя на занятия в художественную студию и, как правило, не обучавшиеся ранее в специализированных учреждениях имеют слабую графическую базу, неразвитые композиционные умения, но демонстрируют высокую мотивацию к рисованию. Именно этот аспект становится отправным пунктом в выстраивании диалогического педагогического общения учителя и ученика. Учебная программа составляется педагогом с учетом вариативных возможностей ее выполнения учащимися с разным уровнем базовой подготовки. Большая часть учебных заданий в содержании программы направлена на развитие воображения, фантазии учащихся, то есть в ней преобладают занятия композицией (формальной, сюжетной, декоративной). Учебные занятия сформированы в тематические блоки. Логика изучения определенного тематического цикла определяет движение учебного диалога соответственно ступеням понимания школьником языка и смысла явлений искусства, представленных в задании. В начале композиционной работы восприятие учащегося учебной темы необходимо перевести средствами

речевого диалога на эмоциональную ступень. Ключевым элементом в изобразительной деятельности учащегося является формулирование замысла рисунка. Эмоциональный отклик учащегося (в ходе диалога) на условия задания, новый тематический материал позволит «сочинять» композицию с учетом личных переживаний, фактов индивидуального опыта.

Диалогичность в обсуждении начального этапа создания композиции носит интегративный характер, т.к. зачастую в нее вовлечена информация наук и разных видов искусства. Интерес подростков к истории культур, эпох, техническим достижениям позволяет им создавать «целостные полимодальные образы» (Б.П. Юсов). Диалогичность в обсуждении изображаемых учащимся событий, персонажей позволяет школьнику лучше продумать композиционную завязку рисунка, выявит в ней недоработки и противоречия. Совместный с учителем (или учащимися) диалог становится средством поисковой кооперации для определения лучшего варианта композиции. Постепенно учащийся сам вырабатывает устойчивые композиционные умения – развивает собственную логику поиска вариантов. В результате диалога с учителем, учащийся может по-новому посмотреть на тему задания, предложить свой вариант содержательного наполнения урока (подготовить сообщение, презентацию).

На этапе графической реализации замысла композиции возникает необходимость выбора средств художественной выразительности. Диалогичность на этом этапе проявляется не только в общении с учителем, но и собственной исследовательской работе – диалог позволяет обратиться как к опыту искусства, так и опыту самого учащегося в использовании художественных техник и материалов. Каждый ученик может самостоятельно выбрать изобразительное средство в соответствии с темой, но свой выбор аргументировать.

Особо следует отметить факт того, что постепенно диалогическое общение на занятии формирует стиль композиционно-художественного мышления учащегося. Его возрастающая учебная активность выражается в развитии способности самостоятельной постановки учебной задачи. В композиционно-графической деятельности школьника уже наблюдается неординарный (творческий) выход за рамки задачи, поставленной учителем.

В учебной работе с подростками следует учитывать то, что в их личностном развитии присутствует стремление к одобрению их работы со стороны взрослых, общественной оценке продуктов, которые они создают. Поэтому максимально эффективный фактор диалога – участие рисунков старшеклассником в выставках и конкурсах. Это заключительный аккорд диалога в той цепи «Большого искусства», когда учащийся через свое произведение обращается к большой зрительской аудитории.

Таким образом, изучение изобразительного искусства старшеклассником более продуктивно для его личностного и художественного развития при условии включенности в диалог с педагогом. Дидактически диалог представлен последовательными уровнями: диалог в культурном поле осуществляется как непосредственное общение учащегося с конкретным произведением (фактом культуры), авторским сообщением, художественным образом. Диалог между учащимся (учащимися) и учителем, глубже раскрывает особенности создания произведения, логику художественного процесса. Именно в этом случае в ходе урока возникает «диалогическая установка» (М.С. Каган), когда передаваемое учителем сообщение

требует реакции слушателя, его эмоционального и интеллектуального отношения, глубинного понимания. Диалогичность занятий позволяет усилить понимание школьника образной сути произведений и привить его личности общечеловеческие духовные и эстетические ценности, воплощенные в опыте мирового искусства.

На основе сказанного можно заключить, что фактор педагогического диалога становится необходимым и существенным компонентом в повышении эффективности развивающего потенциала занятий искусством со школьниками. Теоретический анализ вопроса и педагогический опыт работы с учащимися-подростками в системе ДХО доказывает, что приемы диалога на занятиях по композиции способствуют совершенствованию их изобразительных умений и формированию самостоятельного художественного мышления.

Список литературы:

1. Библер В.С. Школа диалога культур. Целостная концепция школы диалога культур. // Психологическая наука и образование.-1996, № 4. – С.67.
2. Горский В.А. Методологическое обоснование содержания, форм и методов деятельности педагога дополнительного образования // Дополнительное образование. – 2003, № 2/3. – С.30.
3. Каган М.С. О педагогическом аспекте теории диалога. // Диалог в образовании. Сборник материалов научно-практич. конф. - СПб.,2002. – С.3.
4. Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». – М., 2004. – С.140 - 141.

*Korepanova Elena Vassilevna,
Michurinsk State Agrarian University,
Senior lecturer, Candidate of Psychological Sciences*

Dialogization of teaching activities in higher education

Abstract: Dialogization of pedagogical activity is a self-developing system whose members complement each other combining their efforts. Functions in the mechanism of dialogization of pedagogical activities form a closed causal chain where the center of the internal connections in the conditions of modern pragmatic-oriented society is the acquisition of knowledge.

Keywords: Communication, dialogue, dialogization of communication, dialogic competence, intensification of activity.

*Корепанова Елена Васильевна,
ФГБОУ ВПО "МичГАУ",
доцент, кандидат психологических наук*

Диалогизация педагогической деятельности в высшей школе

Аннотация: Диалогизация педагогической деятельности представляет собой саморазвивающуюся систему, участники которого дополняют друг друга, объединяя свои усилия. Функции в механизме диалогизации педагогической деятельности образуют замкнутую причинно-следственную цепь, где центром внутренних связей в условиях современного прагматико-ориентированного общества становится овладение знаниями.

Ключевые слова: общение, диалог, диалогизация общения, диалогическая компетенция, интенсификация деятельности.

Процесс демократизации российского общества сопровождается не только изменением структуры и функций политических, экономических и социальных институтов, но и реформированием системы обучения и воспитания молодого поколения. Подобные изменения связаны как с переосмыслением целей, задач и содержания образования, так и разработкой новой концепции роли всех его участников. С особой силой звучат идеи гуманистической педагогики о повышении ценности личности учащейся молодежи в образовательном процессе. Она становится не только равноправным участником педагогического процесса, но и наравне с преподавателем

участвует в производстве знаний. Технологическое обеспечение такого продуктивного участия возможно на основе социального конструирования учебной информации (С.А. Дочкин, Б.М. Есаджанян, К.З. Закирьянов, Е.Н. Землянская, Н.И. Зубок, П.М. Курдюк, М.А. Лукацкий, Б.Н. Наумов, В.И. Семенова и др.). Данный процесс заключается в том, что ведущая роль принадлежит информационному вкладу аудитории в решение обсуждаемой проблемы, включая как неоспариваемые знания, так и спорные и даже противоречивые суждения.

При всей сложности и многоаспектности диалогического общения психологическая наука устанавливает в качестве его основных свойств целостность, необходимую для координации, взаимовлияния, обмена и взаимопонимания. Отказ от эгоцентрической доминанты и принятие индивидуальной неповторимости партнера является одной из существенных характеристик диалогического общения в педагогической деятельности. Это утверждение подкрепляется идеей С.Л. Рубинштейна о том, что диалогическое общение есть “первый кирпичик” в психологическом конструкте взаимопонимания [1].

В условиях диалога формируются особые “волевые мотивы” (Л.С. Выготский), когда индивидуальная мотивация педагога и студента соединяется в единую побудительную силу учебной деятельности студентов. В условиях диалога преодолевается познавательный эгоцентризм, характерный для учения как индивидуальной формы познания. Развивается коллективный идеальный план действия, в котором объединяются видения решения педагогической и учебной задач преподавателя и студента. Особое значение принадлежит развитию произвольности действий, объединяющих педагога и студента в конструировании знаний. Если вне диалога студент является исполнителем произвольных действий педагога, то в условиях диалога возникает новая форма произвольных действий. Вслед за Д.Б. Элькониным, изучавшим особенности развития личности в детском возрасте, можно утверждать, что развитие мотивационно-потребностной сферы личности, преодоление познавательного эгоцентризма, развитие разделяемого идеального плана деятельности и произвольности действий в условиях диалога и есть психологическое сопровождение учебной деятельности студентов [2].

Сама же организация диалогизации педагогической деятельности возможна через развитие диалогической компетенции в педагогическом общении. При всей сложности данного образования диалогическая компетенция является составной частью «диалогического потенциала» преподавателя, куда входят педагогические знания, интеллектуальные возможности, личностные свойства, нравственные качества, эмпатийные способности, рефлексивные функции, коммуникативные умения и диалогическая компетенция (Н.В. Кузьмина, Ю.С. Артемов, Т.Е. Егорова, В.Н. Марков, В.И. Звягинцев и др.).

Диалогический потенциал (А.И. Волкова, В.Б. Знаков, А.А. Бодалев, Т.А. Флоренская и др.) представляет собой “запас возможностей” эффективного диалога, реализуемый при условии сформированности диалогической компетенции. Сама же диалогическая компетенция, опираясь на труды В.С. Таранова, Л. Добровича, В.Б. Знакова, М. Беркли-Ален, А.А. Бодалева, Э. Бернса, А.А. Леонтьева и др., очевидно, включает следующие компоненты: лингвистический, экстралингвистический, транзакционный, эмпатийный, интерактивный, синегетический и трансформационный компоненты.

В контексте педагогического диалога лингвистический компонент означает владение дискурсивной деятельностью, то есть коммуникативным процессом в ходе общения преподавателя и студента. Экстралингвистический компонент позволяет выразить отношение к предмету и участникам общения не языковыми средствами, включая, прежде всего, стиль, манеру и модальность общения. Трансакциональность компетенции в педагогическом диалоге проявляется в умении поставить себя на место другого участника общения, глубоко понять мотивацию поступков и ценностно-целевые установки друг друга. Эмпатийность компетенции неразрывно связана с ее трансакциональностью и представляет собой профессиональное умение сопереживать, эмоционально поддерживать и определять чувства друг друга. Интерактивный компонент диалогической компетенции есть ключевое звено в механизме диалогизации педагогической деятельности в системе “преподаватель–студент”, поскольку означает деловое взаимодействие, совместное решение задачи и целедостижение с отношениями взаимозависимости.

Диалогизация педагогической деятельности представляет собой саморазвивающуюся систему, участники которого дополняют друг друга, объединяя свои усилия. Такое объединение требует особого умения, выражаемого синергетическим компонентом диалогической компетенции. Синергетика диалога “преподаватель–студент” выступает одним из главных показателей диалогизации педагогической деятельности. Наконец, эффективность диалога определяется тем, насколько удастся изменить педагогическую ситуацию, трансформируя обстоятельства для наиболее успешного достижения цели. Этот компонент в диалогической компетенции может быть условно назван трансформационным, обеспечивая целесообразное преобразование образовательного процесса.

Диалогическая компетенция с ее компонентами представляет собой звено в механизме диалогизации педагогической деятельности, взаимодействуя с факторами, влияющими на этот процесс. При всей значимости такого взаимодействия в нем отсутствует еще одно существенное звено, а именно функции диалогизации педагогической деятельности [3].

Важнейшей функцией в механизме диалогизации педагогической деятельности является *личностная реализация*, которая не только вызывает к жизни диалогическое общение, но придает ему смысл. С этой функцией неразрывно связано *духовное взаимодействие* участников диалога на уровне высших потребностей, нравственных ценностей и жизненных смыслов. Тем самым создаются благоприятные условия для реализации функции *интеллектуального развития* не только студентов, но и преподавателей. В таком взаимодействии успешно реализуется функция *социального контакта*, необходимая для соответствующих компетенций в педагогическом общении. Эти компетенции существенно дополняются функцией *ситуационной адаптации* в зависимости от изменяющихся обстоятельств. Адаптация друг к другу позволяет эффективно *регулировать взаимоотношения* в педагогическом диалоге. При этом стержневой функцией диалогизации педагогической деятельности является *овладение студентами знаниями*, поскольку учебная деятельность центрируется на своей “знаниевой составляющей”. Необходимую гибкость диалогу придает функция *рефлексивного познания*, поскольку диалогическое общение значительно повышает возможности рефлексивных процессов.

Таким образом, функции в механизме диалогизации педагогической деятельности образуют замкнутую причинно-следственную цепь, где центром внутренних связей в условиях современного прагматико-ориентированного общества становится овладение знаниями.

Эксперты выявили сложную динамику компетенции, стратегий и влияния в диалоге преподавателей и студентов. Среди показателей диалогической компетенции при их общем росте особенно заметно усилилась роль синергетического компонента (с 3,7 до 5,8 балла). Оценивалось по стандартным 9 баллам. В стратегиях диалогического общения усилилась роль аргументированного комментария в общении преподавателя и студента (с 3,4 до 6,8 баллов). При росте остальных показателей снизилась роль стратегии «противопоставление мнений» (с 6,4 до 4,8). Это означало уменьшение вероятностей конфликтных отношений. Особенно характерной была динамика показателей взаимного влияния преподавателя и студента. При пропорциональном росте валидности и референтности влияния снизилась роль внушения (с 7,4 до 3,2), манипуляции (с 6,4 до 3,3) и поляризации позиций (с 8,2 до 6,1). Тем самым эксперты выявили основные способы повышения взаимного влияния в диалоге, то есть рост валидности (убедительности) и референтности (авторитетности) во взаимном влиянии друг на друга.

Компетенции, стратегии и влияние в диалоге позволяли рассмотреть особенности диалогических отношений. Их ролевая сущность изучалась с помощью методики С. Деллингер. Преподаватели и студенты в количестве 200 человек идентифицировали себя с геометрическими фигурами: треугольником, квадратом, прямоугольником, кругом, зигзагом, символизировавшими лидера, исполнителя, новатора, коммуникатора, провокатора.

По результатам самооценок и идентификации себя с геометрическими фигурами в начале опытной работы среди студентов доминировала фигура исполнителя (49%). Остальные 55% роли распределялись следующим образом: коммуникатор – 19%, лидер – 15%, новатор – 6%, провокатор – 11%. Обнаружилась незначительная роль лидера и коммуникатора среди студентов в диалоге с преподавателем. Среди преподавателей в начале опытной работы доминировала роль лидера – 57%. Остальные роли получили меньшее значение: коммуникатор – 13%, новатор – 15%, исполнитель – 13%, провокатор – 2%.

В результате опытной работы в распределении ролей преподавателей и студентов в диалоге друг с другом произошли следующие изменения: увеличилось количество студентов, выполнявших роль лидера (с 15% до 39%). У преподавателей и студентов повысилась роль коммуникатора (соответственно с 13% до 33% и с 19% до 31%). Подобные изменения в выполняемых ролях свидетельствовали о растущей диалогизации отношений между преподавателем и студентами.

Ролевые характеристики участников диалога необходимо было дополнить психологическими показателями их эмоционального взаимодействия. Одним из таких показателей являлся индекс совпадения идентификации эмоций у преподавателей и студентов (модифицированная методика Сонди). Вычисления показали, что если в начале опытной работы индекс равнялся 0,4, то на завершающем этапе он вырос до 0,7, что означало возросшую гармонизацию восприятия эмоций преподавателем и студентами в диалогическом общении.

Процесс гармонизации восприятия эмоций в диалоге “преподаватель-студент” сопровождался синхронизацией их отношений. Такая динамика была обнаружена с помощью специально разработанной методики, которая позволяла выявить совпадение отношений преподавателя и студента к себе, друг другу и выполняемой деятельности. Участниками в количестве 200 человек (из них 30 – преподавателей, 170 – студентов) предложили описать их отношения друг у друга. Были заданы вопросы типа: как относитесь Ваш преподаватель к студентам-двоечникам? Аналогичный вопрос был задан самому преподавателю. Рассматривались отношения преподавателей и студентов к темам преподаваемого курса (Какая тема наиболее интересна? К себе: что я ценю в себе? К студентам: что привлекает преподавателя в студентах?). Вопросы задавались преподавателям и студентам.

Если в начале опытной работы индекс совпадения отношений преподавателя и студентов к себе, друг другу и выполняемой деятельности составил 0,3, то в ходе развития диалогического общения он был равен 0,8. Это стало возможным благодаря более интенсивному обмену личностной информацией между участниками диалога. В исследовании использовались две версии опросника: один вариант для ответов на вопросы о другом, а второй вариант – о себе.

В рамках данного исследования главное внимание обращалось на диалогизацию отношений, то есть единение позиций. С этой целью была модифицирована методика “ВИД” (Н.А. Коваль). Студентам и преподавателям в компьютерном варианте предлагалось десять фотографий по следующим темам: интеллект, спортивность, коммуникабельность, скука, сосредоточенность. Агрессивность, внешность, приветливость, неформальность, труд. Учитывалось время реакции при рассмотрении фотографии. Увеличение времени реакции интерпретировалось как повышение значимости соответствующей темы для участников. Если в начале опытной работы наиболее значимыми у преподавателей была тема “труда” и “интеллекта”, а у студентов “спортивность” и “неформальность”, то после опытной работы произошло единение преподавателей и студентов в восприятии педагогической действительности. Повысилась значимость следующих тем: “интеллект”, “коммуникативность”, “приветливость”, “труд”, “неформальность”. Это свидетельствовало о диалогизации отношений преподавателя и студентов.

Выявленные показатели сопоставлялись с показателями рефлексии преподавателей по модифицированной методике К.Е. Данилина. Каждому из 30 преподавателей и такому же количеству студентов предлагалась “рефлексивная карта” в трех вариантах: мнение преподавателя; версия преподавателя о мнении студента; мнение студента. Вычислялся индекс рефлексивных совпадений оценок между версией преподавателя, версией студента и реальным мнением студента. Показатель индекса менее чем 1,0 означал заниженную самооценку в рефлексии преподавателя. Показатель более чем 1,0 означал завышенную самооценку в рефлексии. В ходе опытной работы было установлено, что если в начале индекс самооценки на основе мнения преподавателя и его версии о мнении студента составлял в среднем 1,1, то на основе мнения преподавателя и реального мнения студента он был равен 1,6. Это свидетельствовало о завышенной самооценке в рефлексии преподавателя в начале опытной работы. На завершающем этапе индекс самооценки в рефлексии преподавателя оказался равен 0,8 на основе мнения преподавателя и версии о мнении студента. Индекс самооценки в рефлексии преподавателя на основе его мнения и

реального мнения студента был равен 0,9. Полученные данные подтверждали совпадение мнений участников педагогического процесса о деятельности преподавателя, обусловленное развитием их диалогического взаимодействия.

Итак, диалогизация педагогической деятельности активизирует личностную позицию, превращая каждого участника субъекта познавательной деятельности, тем самым повышается индивидуальный вклад каждого в производство знаний и увеличивается информационная насыщенность учебной деятельности. Более того, социальное конструирование знаний в диалоговой форме является ключом к формированию особой компетенции будущего специалиста, связанной с принятием самостоятельных и нестандартных решений в проблемных ситуациях.

Список литературы:

1. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь // Психология личности. Тексты / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Педагогика, 1982. – С.127–132.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1999. – 222 с.
3. Корепанова Е.В. Диалог как психологическое сопровождение адаптации первокурсников в диаде “преподаватель–студент”: монография / Е.В. Корепанова, Н.А. Коваль. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2006. – 191 с.
4. Бодалев А.А. Психология межличностного общения. – Рязань: РГУ, 1994. – 192 с.

Elovskaya Svetlana Vladimirovna,
Michurinsk State Agrarian University,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Pedagogical Institute,
Protassova Olga Alexandrovna,
Michurinsk State Agrarian University,
Senior lecturer, Candidate of Pedagogical Sciences, Pedagogical Institute

The development of creative potential of students in teaching English Grammar

Abstract: This paper focuses on the problem of the development of psychological peculiarities of organization of teaching English grammar with the development of creative potential of agricultural universities students.

Keywords: Creativity, teaching English grammar, art technologies.

Еловская Светлана Владимировна,
ФГБОУ ВПО «МичГАУ»,
профессор, доктор педагогических наук,
педагогический институт
Протасова Ольга Александровна,
ФГБОУ ВПО «МичГАУ»,
доцент, кандидат педагогических наук,
педагогический институт

Развитие творческого потенциала студентов при обучении грамматике английского языка

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются психологические особенности организации обучения грамматике английского языка с учетом развития творческого потенциала студентов аграрных вузов.

Ключевые слова: творческий потенциал, обучение грамматике английского языка, арт-технологии.

Всестороннее развитие студентов в системе межличностных отношений, актуализация творческих, когнитивных, коммуникативных и других способностей позволит формирующейся личности студента в будущем быть успешным в профессиональной деятельности.

В современной педагогике накоплен большой опыт работы по развитию творческого потенциала студентов, имеются многочисленные разработки по развитию

творческого мышления студентов в широком спектре учебных дисциплин посредством коллективного обучения, исследования, в которых акцент больше ставится на интеллектуальную подготовку студентов, развитие их конвергентного мышления в условиях фронтальной и индивидуальной работы [2]. Исследования в области творчества ведутся в направлении выявления творческих способностей (В.Н. Дружинин) и креативности (Д.Б. Богоявленская), развития творческого мышления в проблемных ситуациях (А.М. Матюшкин), раскрытия специфики педагогического творчества (В.И. Загвязинский) и т.д.

Несмотря на имеющиеся фундаментальные труды, посвященные творчеству, креативности, способностям, нет четкого определения понятия «творческий потенциал личности». На сегодняшний день недостаточно содержательного материала по проблемам диагностики творческого потенциала студентов, не разработаны механизмы и условия его развития.

Анализ специальной литературы показал наличие различных подходов к пониманию творческого потенциала, креативности и исходных принципов их исследования, позволил выделить большое количество компонентов, влияющих на развитие творческого потенциала личности вообще и при обучении студентов вузов грамматике английского языка в частности. А.Г. Маслоу считал, что «обучение через творчество» может быть чрезвычайно полезно, поскольку оно способствует развитию креативной личности, готовой принять новое, умеющей импровизировать, не боящейся перемен [4].

В данной статье творческий потенциал студента рассматривается как интегративное качество, отражающее наличие возможности к развитию творческой активности, познавательной самостоятельности и креативных способностей. Это предполагает активную деятельность самого студента, направленную на саморазвитие и самореализацию. В настоящей работе используется понятие *творческого потенциала личности* как системы эмоциональных, мотивационных, волевых, интеллектуальных и духовно-нравственных компонентов, составляющих основу творческого развития личности при обучении грамматике для чтения и письменной фиксации информации, устного общения, а также грамматике текста (художественного, научного, специального).

Для конкретизации цели исследования принимается следующее представление о структуре творческого потенциала личности:

– *эмоциональный компонент*, характеризующий эмоциональное отношение обучающегося к процессу и результату творческой деятельности, эмоциональный настрой на нее;

– *мотивационный компонент*, выражающий уровень и своеобразие интересов и увлечений студентов, заинтересованность и активность его участия в творческой деятельности, доминирующую роль познавательной мотивации в его мотивационной сфере;

– *волевой компонент*, характеризующий способность обучающегося к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности;

– *интеллектуальный компонент*, выражающийся в оригинальности, гибкости, адаптивности, беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; в уровне развития творческого воображения и в использовании его приемов; в уровне развития

специальных способностей;

– *духовно-нравственный компонент*, характеризующий способность личности различить и избрать истинные нравственные ценности и следовать им в своей жизни. Последний компонент является интегрирующим в структуре творческого потенциала личности.

Выделенные компоненты творческого потенциала взаимно связаны между собой и с целостной его структурой. Обеспечение условий формирования интересов будет способствовать развитию эмоциональной сферы; направленное формирование эмоционально-образной сферы – развитию интеллекта и мотивации, включение интуитивного поиска и ассоциативного процесса – развитию эмоциональной и интеллектуальной сфер; создание интенсивной и перспективной мотивации – развитию всех сфер; формирование критического отношения и стремлений к совершенствованию продуктов творческой активности – развитию волевой сферы.

Обратим внимание на развитие малоисследованных духовно-нравственных компонентов творческих способностей: эмпатию, художественную энергию, нравственные стимулы творчества (вера, надежда, любовь). Е.Басин напоминает, что давно замечена и описана такая диалектическая («парадоксальная») черта высокохудожественного произведения, как «одушевлённость неодушевлённого» [1]. При обучении студентов грамматике английского языка с использованием музыки в «неживых» звуках музыки ясно чувствуется «наличие души, дыхания, духа», «напряжённый душевный лик». Говоря метафорически, мы наблюдаем над слиянием «души языка», то есть грамматики и музыки [5].

Важную роль в развитии творческой личности студента, формирующейся в условиях *творческой среды*, играет творческая личность педагога. Занятия по английскому языку должны способствовать созданию у обучающихся внутренней мотивации творчества и самовыражения. Для этого необходимо поддерживать творческую инициативу студентов; предоставлять им возможность выбора и самостоятельной постановки интересующей их проблемы; не допускать критики неудачных творческих попыток, традиционного способа оценки творческой работы путем выставления отметок; обеспечить эмоциональный контакт преподавателя английского языка и студентов, способствующий формированию творческого мышления.

Усвоение грамматической структуры языка является одним из самых трудоёмких и сложных аспектов при изучении иностранных языков. Отношение к усвоению грамматики при обучении иностранному языку и роль теоретических знаний по грамматике в этом процессе всегда были одним из кардинальных вопросов, обсуждавшихся в методической литературе в течение многих лет. В условиях отсутствия языковой среды обучение иностранному языку возможно лишь на основе осознания тех грамматических правил, при помощи которых появляется возможность строить речевые и другие навыки. Передача информации на иностранном языке невозможна без глубокого, осознанного владения грамматической подсистемой этого языка. Именно этот продуктивный вид речевой деятельности является актуальным для российских исследователей, так как в последние годы значительно расширились и углубились международные связи в области культуры, науки и образования.

Творческое обучение грамматике предполагает последовательное, поэтапное включение в учебный процесс отобранных научно-популярных, художественных, специальных аутентичных и неаутентичных текстов с учетом их системно-

структурных, нормативных и речевых грамматических особенностей, что формирует у студентов умения и навыки смысловой компрессии текста, а также готовность к участию в различных профессиональных и личностных ситуациях иноязычного общения.

При обучении грамматике английского языка разрабатываются творческие задания различной степени сложности, например, включающие участие студентов в ролевых играх с элементами драматизации и театрализации. Приведем примеры заданий, направленных на развитие творческого потенциала студентов.

- Составьте диалог из разрозненных реплик, соотнося их с сюжетом рассказа и нормой языка. Перескажите текст (напишите сочинение), используя нормативные особенности художественных текстов.- Подготовьте театральную постановку для проведения внеаудиторного мероприятия, выберите музыкальное сопровождение. При исполнении ролей обратите внимание на нормативные грамматические особенности текста.

- Проанализируйте предлагаемый текст. Обратите внимание на употребление нормативных и ненормативных особенностей случайной ситуации. Определите социокультурную принадлежность участников коммуникативного акта. Каковы Ваши впечатления о ее участниках? Составьте импровизированный диалог.

- Озвучьте (инсценируйте) текст, используя вербальные и невербальные, эмоциональные и неэмоциональные средства общения; представьте себя на месте одного из героев и опишите ваши действия, употребляя в речи модальные глаголы и их эквиваленты. Сочините текст песни, используя при этом слова и выражения текста, и пропойте ее.

- Представьте себе, что Вы – преподаватель, который на занятии английского языка осуществляет со студентами грамматический разбор текста. Инсценируйте данную ситуацию, обращая внимание на особенности вербальных и невербальных, эмоциональных и неэмоциональных средств общения в спонтанной речи.

При использовании на аудиторных и внеаудиторных занятиях по иностранному языку компонентов арт–технологии целесообразно говорить о влиянии музыки на развитие творческого потенциала личности. Применение на занятиях по английскому языку традиционных (лекция, практическое занятие, семинар) и активных форм обучения, например, компонентов арт-технологии – ролевых игр с элементами драматизации и театрализации, театральных постановок, как одной из форм активного обучения, способствует решению множества задач:

- помогает преодолевать разнообразные затруднения, возникающие в педагогическом взаимодействии, общении, учебно-педагогической деятельности;
- помогает студентам преодолевать психологические барьеры непосредственно при изучении грамматики английского языка;
- облегчает студентам адаптацию к новым условиям учебы и жизнедеятельности [3].

Театральные постановки помогают преподавателю иностранного языка осуществлять воспитательную функцию.

Преподаватель иностранного языка должен быть психологически компетентным, чему способствует применение на занятиях активных форм творческого обучения, и, прежде всего, компонентов арт–технологии. Арт-технология как

составляющая активной технологии на занятиях иностранного языка построена на использовании технологий обучения различными видами искусства (театр и музыка) и направлена на достижение целей занятия. Использование компонентов театрального искусства и музыки при обучении студентов иноязычной грамматике осуществляется во взаимодействии с аудиторными и внеаудиторными занятиями [3].

Психодраматический подход к театральным постановкам содержит большие возможности. Осуществляя вдумчивую постановку пьес классического мирового репертуара, в которых человеческие конфликты и проблемы любого уровня выражены в предельно художественной форме, можно достичь очень многого, т.к. емкость проблематики, заложенной в пьесу, соотносится с емкостью воздействия, способного корректировать такие глубокие пласты личности как мировоззрение и мироощущение.

Занятия, например, в драматическом кружке включают студентов в процесс интенсивной творческой деятельности, вводят в определенную систему коллективных зависимостей, формируют у них ораторские навыки, учат свободному выражению собственных мыслей и переживаемых чувств. Развивающее значение театральной самодеятельности состоит в том, что она предоставляет студентам аграрных вузов большие возможности для подготовки к исполнению серьезных социальных ролей, значительно расширяет их опыт общения. Для такого занятия содержание учебного материала перерабатывается в сценарии, которые разыгрываются студентами по ролям. Основная задача преподавателя помочь участникам ощутить себя в той атмосфере, а возникающие при прослушивании ассоциации, помогают визуализировать слова. Таким образом, активизируется работа правого полушария наряду с левым, и материал активно усваивается. Затем преподаватель на фоне классической музыки читает текст. Эффект получается театральным, и снова работают два полушария мозга и задействованы эмоции. Такое серьезное препятствие, как «языковой барьер», становится легко преодолимым, как только студенты оказываются вовлеченными в общий творческий процесс. Грамматика становится не просто предметом изучения, а необходимым средством для выражения мыслей, чувств, эмоций героя.

Слова, синхронизированные музыкой, легче выучить, потому что соединяются левое (ответственное за слова) и правое (ответственное за музыку) полушария. Музыка так же способна воздействовать на эмоциональные центры, что в свою очередь, влияет на долговременную память. Представляя материал, таким образом, мы делаем язык эмоционально запоминаемым, и материал быстрее откладывается в долговременную память. Важным является разработка творческих заданий в процессе обучения студентов неязыковых вузов грамматическим явлениям современного английского языка.

Таким образом, в психологии творчества сложилось представление о сложной, многоуровневой иерархии различных процессов творчества, личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и нравственно-духовных его составляющих. До сих пор, однако, неясно, каково соотношение разных компонентов творческого процесса и разных сторон личности, включенной в творчество: мыслительной и художественной, конвергентной и дивергентной, логической и интуитивной и т.п. Несмотря на то, что существует целый ряд представлений об основных составляющих компонентах творческого потенциала личности, все же общая эмпирическая оценка взаимодействия этих параметров пока неизвестна. Очевидно,

сложность проблемы связана с тем, что задача изучения и развития творческого потенциала личности является междисциплинарной и требует интегрирования знаний, полученных в рамках различных дисциплин. Речь идет при этом о создании возможностей для проявления и развития творческих способностей преподавателя и студентов при обучении грамматических явлений устной, письменной речи, а также грамматике текста современного английского языка, что имеет большое значение для их саморазвития и самоактуализации. Несомненно, что для творчества необходимы богатство и глубина личности, которые основываются на стремлении познать себя и окружающий мир, а также реализовать свои собственные возможности.

Итак, используя активные технологии творческого обучения (компоненты арт-технологии) в обучении грамматическому аспекту иноязычной речи удастся вызвать максимальную внутреннюю активность студентов вузов, потому что в творческом процессе активно включаются интеллектуальная сфера, эмоции, воображение и фантазия, работают непроизвольное внимание и непроизвольная память, стимулируются творческое мышление и познавательный интерес.

Список литературы:

1. Басин Е. Двумикий Янус. О природе творческой личности. М.: Магистр. 1996. – 172 с.
2. Давыдова И.В. Развитие творческого потенциала студентов педвуза в процессе их совместной учебной деятельности: автореф. дис.... канд. пед. н. СПб., С.-Петербург. гос. ун-т, 2009. – 25 с.
3. Еловская С.В., Протасова О.А. Взаимодействие организационных форм творческого обучения студентов-филологов грамматическим явлениям современного английского языка. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им.Н.А.Добролюбова. 2008. №3. – С.111-118.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2003.– 479 с.
5. Новицкая Л.П. Влияние различных музыкальных жанров на психические состояния человека // Психологический журнал. 1984. №6. – С.79-85.

Chien-Heng Lin^{1} and Yu-Chiung Lou²,*

¹Department of Early Childhood Education, Asia University, Taiwan,

²Department of Social Work, Asia University, Taiwan

A Framework of Multimedia Integration Based on Teacher's Perspectives

ABSTRACT

Aims: Teacher's role in multimedia integration is not only a user but also a designer and producer, by which teachers can manipulate more appropriate multimedia aids and fulfill teacher's essential needs. In order for a teacher to promote the efficiency and effectiveness of the technology integration in classroom, this study explores the entire process of teacher designer to integrate multimedia materials and induce a framework based on teacher's position so as to help designers in their integration of multimedia materials.

Study Design: This study is based on the criterion of a qualitative approach.

Place and Duration of Study: kindergartens in Taichung City, between May 2012 and February 2013.

Methodology: In total, ten kindergartens, twenty-five classrooms, and thirty-two qualified preschool teachers were involved in this study. The selection of the interviewees and the observation classrooms were based on recommendations by the school principals who were more familiar with their own situation in technology integration.

Results: In the end of this paper, we construct a framework of multimedia integration consisting of five main procedures to illustrate how teacher designers are to proceed their journey of integration. This framework provides a proper guide to teachers who want to integrate multimedia teaching aids in their classroom teaching.

Conclusion: Through the application of this model we expect that teachers can easily design the digital teaching aids which are fit for their real needs and allow teachers' teaching to be more efficient and effective.

Keywords: Computer integration; teacher's perspective; multimedia; multimedia integration.

1. INTRODUCTION

The highly developing of computer technology allows multimedia information to be presented variously and vividly, and the speedy connection of internet allows

people to gain information easily and swiftly. Thus, the application of multimedia technology in classroom is very pervasive and is integrated into different levels of education in classroom teaching. The definition of multimedia is a function of computer system which transmits visual and aural information to user interactively [1]. The idea of integration of multimedia in teaching is to connect different multimedia elements, such as text, image, audio, animation, and video, to create digital teaching materials and to apply it in classroom teaching, which intends to improve the quality of teachers' teaching and students' learning [2]. Many researchers claimed that applying multimedia materials can create many positive effects in classroom teaching. For example, there are researchers indicating that the integration of computer technology helps teachers to build a more visualized and more interactive learning environment in their classroom teaching [3]. Researchers also alerted that various products of computer technology are very powerful teaching tool adopted to achieve powerful interactive teaching, which increases learner's interest and help them to engage intensely in their learning objects [2,4]. Many researches also indicated that the application of computer technology has great potential to increase students' motivation, help learners to connect various information sources, provide opportunities to work collaboratively, and allow teachers to have more time for facilitation in classroom [5,6,7]. As [8] declared, one of the advantages of integrating multimedia is that it allows students to assess the teaching content easily and helps them learn to be more effective.

However, some researchers declared that digital media materials have no direct effect on students' learning achievement [9,10]. According to [11] theory of cognitive load, he declared that human's learning in brain is just like a data processing machine, and the learning achievement is based on how people process and arrange the information. Based on this theory, [12] developed multimedia cognitive learning theory and advocated theories of how multimedia elements influence student's learning effect. They declared that too many multimedia materials or inappropriate arrangement in teaching may cause negative influence on student's learning achievement [13].

Therefore, the integration of multimedia in teaching does not simply focus on how many digital materials are involved in the curriculum but how proper the materials are used. The volume of using multimedia is not the main concern. What we really need to focus on is how to utilize this strong tool to create positive effect in teaching and learning [14,15].

In order to promote the efficiency and effectiveness of the technology integration in classroom, numerous frameworks are constructed to help teachers to involve computer technology in curriculum ably and efficiently [16,17,15]. However, researchers and educators indicated that integrating computer technology into curriculums has not been accomplished well yet. Researchers indicated that teachers have not really integrated digital technology into their classroom teaching but only into their personal documentary work. These developed frameworks or models are too theoretical and idealistic in reality [15] and do not consider the angle of teacher user and teacher designer normally [18]. Even if teachers can understand some principles, design concepts, and standards, they often forgo these principles and frameworks in actual teaching implementation. Therefore, researchers suggest

that digital technology integration must take into account of teachers' specific habits of applying technology [19,20,21].

Furthermore, due to the heavy load of teachers' daily routine work, teachers used to adopt the published multimedia materials for assisting their teaching, such as instructional CD-ROM, DVD, or internet platform. However, these published digital materials do not fit teachers' essential needs normally. Teachers only can adopt only limited useful parts of the published materials and strive to reorganize the content. Therefore, the current packages of digital teaching aid do exist with a great gap between teacher's actual need in teaching. On the other hand, it is quite time-consuming for teachers to find appropriate multimedia teaching aids. These have brought tremendous obstacles for teachers in multimedia integration.

To solve these problems, teacher's role should be transformed from user to both designer and creator. Due to the pervasive use of computer technology, teacher's competency of using computer technology has been improved tremendously, and increasing numbers of teachers can operate and design multimedia materials. If teachers can arrange and produce multimedia teaching aids by themselves, the integration of multimedia in classroom teaching will be more effective and efficient and close to teachers' actual needs. However, from being a user of digital material to being a designer does exist a gap and prove long way to go. For this reason, this study tends to explore the entire process of how teacher designer integrates multimedia materials in classroom teaching and to induce a framework based on teacher's position to help his/her integrating multimedia in their teaching. Therefore, the research question of this study is to investigate what a teacher may experience in the entire process of integration and to clarify various kinds of consideration, difficulty, possible problems, and solution which a teacher designer may meet in his/her integration.

2. MATERIALS AND METHODS

The research method in this study was based on the criterion of a qualitative approach. Teachers' views of how they integrate computer technology and the entire process of how they integrate multimedia material were investigated. Both approaches of in-depth interviews with teachers and observations of the real classroom teaching were adopted. A semi-structured interview technique was adopted as our research interview method was due to the main topics being fixed, although the sequence of our interview question was not necessarily the same for all interviewees, as shown in appendix. All interviews were audio-recorded and the transcriptions were completed on the same day. The classroom observation was implemented with note taking and video recording concurrently by the researcher.

Instead of random sampling, purposive sampling was adopted in this investigation [22,23]. Through contacting and visiting numerous kindergartens which are well known for integrating multimedia materials in their curriculum in Taichung City in the middle of Taiwan, researchers selected the research participants who were more willing and appropriate for this study. In total, ten kindergartens, twenty-five classrooms, and thirty-two qualified preschool teachers were involved in this

study. The selection of the interviewees and the observation classrooms were based on recommendations by the school principals who were more familiar with their own situation in technology integration. The period of each classroom observation was at least five days and was supplemented by referring to the teacher's lesson plans. The number of participants was decided by saturation of the researched data, that is, when the informants could raise no more new issues and start to repeat the same issues as compared with previous interviewees or classroom observation, it may be valueless to collect more data.

Through a series of qualitative analysis steps, the researcher analyzed the collected data systematically from the raw data corpora, generated codes, and built some initial low level concepts; thus gradually we developed some more abstract themes, and then substantive theories were constructed in the final stage [24]. The qualitative analysis of the data helped us to refine and deduce how kindergarten teachers integrate computer technology into classroom teaching, and how they apply multimedia materials to designing digital teaching aids for classroom teaching. These results provided the researcher with various themes and codes to help constructing a substantial model for teachers in their integration of multimedia.

3. RESULT AND DISCUSSION

This study is based on the empirical investigation of teacher's actual use of multimedia in their classroom teaching. This research deeply looks into teacher's considerations, challenges, and struggles when they integrate multimedia into their classroom teaching. The process of designing and making digital multimedia materials was also explored. Through the inductive analysis of the qualitative data, the researcher concludes a framework with 5 procedures for teachers in their integration of multimedia, as shown in Table 1. The sequent procedures are: preparation and analysis, plan and design, detail manufacture, test and modification, implementation and reflection. Every procedure has consideration in detail. The sequence of the identified procedures has a logic connection with the former and latter procedures. These identified stages start from the macroscopic self-analysis to the intermediate arrangement, to the microcosmic practical manufacture, and back to the amendment, and finally to the macroscopic amendment and reflection from user and learner.

3.1 Preparation and Analysis

In the first stage of the procedure, the researcher concludes that teachers have to do self- evaluation including teacher's internal factors and external factors from teacher's environmental reason. This stage strongly influences whether teachers will actively or passively integrate multimedia into their classroom teaching. If teachers' perspectives of using multimedia in this stage are pessimistic, they tend to decide not to use multimedia as their teaching materials. This stage is much closer to teachers' self-analysis of their motivation of adopting or using multimedia. The influenced factors can be divided into two parts: the internal self-analysis and the evaluation of external environments. The former includes teachers' perspective

and attitude of adopting multimedia in teaching, teachers' confidence and competency of using multimedia, teachers' will or motivation to spend time and effort on it. One teacher with a positive perspective declared that:

In fact, I am very interested in multimedia stuffs. When we turn on the computer, it is full of multimedia information. These are very useful materials, and I believe it can bring very positive effect in classroom teaching. According to my observations, students seem to have very good responses to multimedia teaching aids. Personally I am very willing to use or make multimedia teaching materials. (T16)

The other teacher with a negative opinion declared that:

I think young children should reduce the stimulations from digital multimedia. They are surrounded by different kinds of digital materials and overused them. I feel it is too early for them to contact digital materials and so on. Habitually I don't use digital multimedia in my classroom teaching because I don't think it can bring any help in my teaching and students' learning. (T6)

Furthermore, many teachers believed that their computer competencies were not sufficient and lacked of knowledge and experiences of using digital multimedia so that they might feel anxious for using multimedia. The other consideration was the time consuming. Many teachers claimed that to adopt multimedia materials needs to spend more time in organizing and editing digital materials. To sum up, the above considerations, many teachers do tend to give up using multimedia in their classroom. One of the teachers commented that:

At the time when we were students, multimedia technologies did not exist yet. These new stuffs are what only the young generation can use. To be honest, we cannot use them at all except the easy one, for example, PowerPoint. Our working load in everyday's routine work is already very heavy. To spend more time learning and making multimedia materials for classroom use is not practical and realistic. (T14)

Thus, teachers have to experience this internal self-evaluation procedure in the initial stage. They have to overcome their negative perspectives to multimedia and increase their willingness to use it in their curriculum. As researchers have reported, a teacher's computer attitude or computer self-efficacy will decide whether the teacher will adopt computer technology in the teaching [25,26,27,28].

Except teacher's internal factor, there are still many essential external factors which may affect teacher's use of multimedia and which need to be analyzed and examined in the initial stage. Through the analysis of teachers' perspectives in this point, the researcher concluded five external factors which might influence teachers' decision of applying multimedia materials. Those are support from school ideology and policy, school equipment of computer software and hardware, support from school manager (principal or director), technique aid and consultation, and peer review and support. Teachers advocated that once these external factors are supported, they may willingly integrate multimedia into their classroom teaching.

In my school, the policy is to encourage teachers to use and make multimedia materials. The principal has proposed this idea a lot. She thinks it is a future tendency to be digitalized for teaching. Every Wednesday's routine meeting she

arranged some teachers who often used multimedia for teaching to teach and share how they have worked in integrating multimedia. I think the equipment for using digital multimedia in my classroom is quite sufficient. Each classroom has a computer and a projector....Actually I will not use multimedia materials in my teaching if our school doesn't support these essential facilitators. Due to the request and advocacy from the school supervisor, we have no option but just follow this order without hesitation to integrate multimedia in teaching. (T21)

I think the implementation of adopting multimedia for teachers' classroom teaching was mainly influenced by the school adviser or principal's recognition and advocacy. Teachers normally will not do this work actively. In fact, they are required by their supervisor to use it; for example, teachers are asked to make student's digital portfolio. Every student will have one CD or DVD disk with multimedia elements on it. They have no choice but just have to complete this job. (T18)

Researchers claimed that school leader has great influence on teacher's use of computer technology [29]. Researchers also alerted that school-related policies, equipment support, and teacher professional training of multimedia technology have played an essential role for teachers to integrate multimedia in their classroom teaching [30]. Their research also reveals that school policies are often underdeveloped and underutilized in developing teacher's use of technology in classroom.

Therefore, to be a multimedia user and designer, teachers have to implement self-analysis of their perspective and confidence of applying multimedia in teaching and extinguish whether their external environment has sufficient support. If these considerations were not to reach certain level, teachers might not go forward to the next procedure of integration. If teachers are lack of confidence in involving new technology for teaching after the above considerations, most of the teachers may decide to neglect or abandon this new tool [14].

3.2 Plan and Design

When a teacher's internal and external motivation are satisfied, the teacher designer may have the motive force to move on further. Once teachers have entered the process of planning and designing, there are several points which the researcher has concluded need to be considered carefully. This stage focuses on the design of the whole integrative picture or plan which includes decision of learning objective, arrangement of curriculum and pedagogy, selection of multimedia resource, and methods of integrating into teaching activities. Teachers in this stage need, firstly, to decide their teaching objective, do lesson plan, and design teaching activities which can reach their teaching goals. Secondly, they have to think about what or which multimedia resources are available, what teacher's ability of editing multimedia is, which activities need to involve multimedia, what place in the activity should involve multimedia, and how to deposit. One of the respondents claimed:

The most difficult part of integration of multimedia for me is how to design and involve multimedia in curriculum and teaching activities. It means I have to decide

which place, what kind of, and how to use multimedia in teaching.... On the other hand, we have to consider its essentiality. We use it because we do need it, and we expect it to create good influence on our teaching and students' learning. (T2)

As researchers have advocated, the role of using technology is to be an effective and efficient tool but not to be a purpose [31]. [15] coincided that designer has to justify why the use of multimedia is essential, what value or advantage it will create, and how it can support classroom teaching. Thus how to plan and arrange multimedia to be a useful and effective teaching tool is the main task for teacher designers to consider and think carefully in this procedure.

3.3 Detail Manufacture

After teachers have planned the method and strategy to integrate multimedia in curriculum, the next step is to make the idea materialized. In this procedure there are three dimensions which need to be concerned by designers: teacher user, student learner, and expression of the multimedia content. Firstly, we have to consider whether it can be easily operated by user and whether the interface of operation should be too complicated. The inconvenient and complex interface used may cause problems for teachers to their operating. This discontinues teachers' teaching flow and disturbs students' concentration of learning. As what [22] have emphasized in the usability of the technology, the designed digital material has to be operated easily. Even though the content is plentiful and attractive to learner without convenience and ease for user to use, the tool still cannot reach its expected achievement. One of the participants claimed that:

What we hate most in teaching with multimedia is the complicated operation procedure, unfriendly operational interface, or unsolvable technical problems for teachers. For example, when we have to play a video file, we may need to try different driver or need to install new software. To deal with these operative problems causes interruption of my teaching and break student's concentration on learning. Sometimes the problems may not be solved instantly, teachers are forced to quit the lesson and substitute with other activities. (T11)

Thus, a teacher who wants to be a designer has to consider several essential elements in the views of user when they are making digital teaching materials, such as whether it can be operated easily by user, is it too complicated, have we selected the proper computer software, and so on.

Furthermore, a designer also has to conceive the angle of learner including their age, studying grade, learning style, and cognition level, and so forth. For example, the ability of preschool students to recognize abstract script is not sufficient. They need to use more graphic, image, or animation to facilitate their comprehension of the information. In this case, teacher designers can reduce the part of script illustration and aid some more digital materials with cartoon characters, which can activate learners' learning motivation and interest. However,

some teachers indicated that using too many multimedia materials may cause opposite influence to student's learning effect and efficiency. Designers also have to consider learner's limit in the volume of learning content and time of concentration. One of the teachers has commented that:

As we can usually observe when we play video program or cartoon for students to watch. In the first minutes they are so attracted by the program. Once it is longer than 10 minutes, some students start to lose their concentration, talk to their neighbor, turn their head and look around, or leave their site.... Although these digital materials are very attractive to them, we can see that it doesn't always work and needs to be arranged properly (T28).

This point coincides with [13] explanation in the theory of cognitive load. Based on the idea of cognitive load, human being's learning is limited, and too much information and stimulation in the teaching may cause increase of student's cognitive load, which may reduce learner's learning effect and efficiency. Due to the consideration of learner's nature of learning, teachers can avoid the mistake of inappropriate use of multimedia and bring more positive effect to students' learning [32].

Beside, in this stage whether the multimedia has presented the teaching content properly need to be thought carefully. When designers have transformed or manipulated the teaching content into the multimedia materials, they have to check the completed work to see whether it has missed or deviated from the main teaching stream. As one of the participants' comment has said:

We may choose many digital teaching aids or materials to help our teaching. However, on many occasions, the chosen materials have limited components related to our teaching objectives which can be adopted for actual teaching. Teachers used to put all the materials into their teaching even though these are very slightly related to their teaching objective. Sometimes the published digital materials may contain various subjects. When teachers use it in the unrelated topic, students may lose their focuses easily. Therefore, it is a very essential issue for teachers to spend more time to filter the right materials for their teaching use (T1).

Furthermore, in this stage designers have to consider whether their designed multimedia aids have involved the function of interactivity. The interactivity in multimedia teaching has been emphasized by many researchers [33,29,34]. The interaction of multimedia can be classified into four types: learner-instructor, learner-content, learner-interface, and learner- learner [35]. In this stage the researcher emphasizes the interactivity between instructor- content. Except teacher's teaching pedagogy has to be interactive, the interactivity between teacher and multimedia plays an essential role in facilitating teacher to teach interactively. One teacher commented that:

Traditionally, the idea of multimedia integration is alone to play video or animation with CD- ROM driver and have very little interactivity between the teacher and the students. Nowadays, the technology of multimedia has been developed swiftly and can allow designer to develop the interactive function for user to operate.

For example, on the operational interface, it increases the controlling function, such as pre-page, next- page, pause, back to the main menu, hyperlink click, etc. These interactive controlling functions allow teachers to operate more fluently and create more opportunities for them to teach interactively. (T22)

Moreover, the expression of multimedia teaching aids usually consists of several multimedia elements [2], such as the electric picture book involves still images and words, and the animation of picture book involves the element of words, images, animations, and auditory effects. Thus, in this stage teacher designers have to decide what multimedia elements are appropriate to be applied in their work, and they also need to choose what multimedia software is more convenient to be operating and can create the best effect.

3.4 Test and Modification

When the first edition of the multimedia is completed, we will go to the next stage of check and modification. Before we start to use the completed work of multimedia teaching aids, it is very essential for us to confirm whether it has defect or gap and to amend those inaccuracies to be proper. As one teacher has mentioned:

According to my personal experience, when we check the first edition of the completed digital work, we usually find some gaps or defects in the original design and this may be far from our initial expectation. This is because the problems or difficulties appear only when we are dealing with the details. Therefore, it is very necessary to go back to the original idea, check the present work, and then do the proper modification. (T26)

In this stage, teacher designers usually need to go back to the second and third procedure of the entire process to investigate all the details about whether the designed multimedia has fulfilled our teaching needs. These may include whether the content of the multimedia can reach the teaching objectives, the digital materials are convenient and easy to be used, the expression of multimedia materials are artistic and can create student's learning interests, and the arrangement of the sequence and time are suitable and allows learner to obtain the best learning effect. This process can be completed through peer review, by which teachers or school supervisors estimate and conceive what possible results may be caused, what aim the multimedia may reach, and then what modification may be done. Once they discover the fault, the designer may need to go back to the second procedure to reorganize or the third procedure to remake until the final check has been completed in this procedure, and then we can apply it practically in actual teaching in the next step.

3.5 Implementation and Reflection

When the former process of modification has been completed, the next step is to implement. The completed multimedia aid was used to the classroom teaching

practically, and the feedbacks from teachers and students will be collected in this stage as well. The feedbacks from teacher's teaching, student's learning, and peer review have to come back to the designer. Through clarifying the feedbacks and suggestions, teacher designers can inspect their work and accumulate more experiences of multimedia integration. This process of reflection not only can help designers to correct the defect at this time but also help to avoid making the same mistake in the future integration. It also offers an example for other teacher designers to refer. One teacher commented that:

When I was using multimedia to help my teaching, I could always uncover what was missing, what was lacking, and what was not proper. Through few times of experience of integration, I improved a lot and have less confusion and obstacle now.... Our colleagues do learn from each other. In Wednesday afternoon we have a routine meeting. We used to share our work with using multimedia to other teachers and check others' work, too. We got the experiences and suggestions from colleagues' checking and reflection. (T9)

The reflection may consist of various aspects: school policy, teacher's individual motivation to the practical design, detail manufacture, and the implementation in the classroom teaching. The following list concludes the significant points in the procedure of reflection, which contains the aspects of multimedia factors, pedagogies, teaching objectives, and facilitation from school.

- › Whether the software and hardware equipment or facilitation are sufficient?
- › Have the school policy or school supervisor supported adequately?
- › Whether the teaching activities with multimedia aids can help to achieve the teaching objectives?
- › Whether the multimedia technology can effectively assist the process of activity teaching?
- › Whether we have better substitution to replace the present way of using multimedia in teaching activity?
- › Whether the application of multimedia material has been arranged properly so that it helps students to achieve the best learning effect?
- › How to construct the multimedia teaching aid efficiently, usably, and artistically?
- › Whether the designed or used multimedia materials are fit for the learner's learning character?

3.6 A Model of Integrating Multimedia in Classroom

Based on the above analysis and discussion, a model of multimedia integration can be constructed based on the views of teacher designers and the process they have to go through, as shown in Fig. 1. The model consists of five main procedures and links up a dual funnel form to unfold and connect their relations in the process of multimedia integration. This model illustrates how a teacher designer proceed his or her journey of integration from the

macroscopic view of applying multimedia to the microscopic detail manufacture to the macroscopic view of modification and reflection.

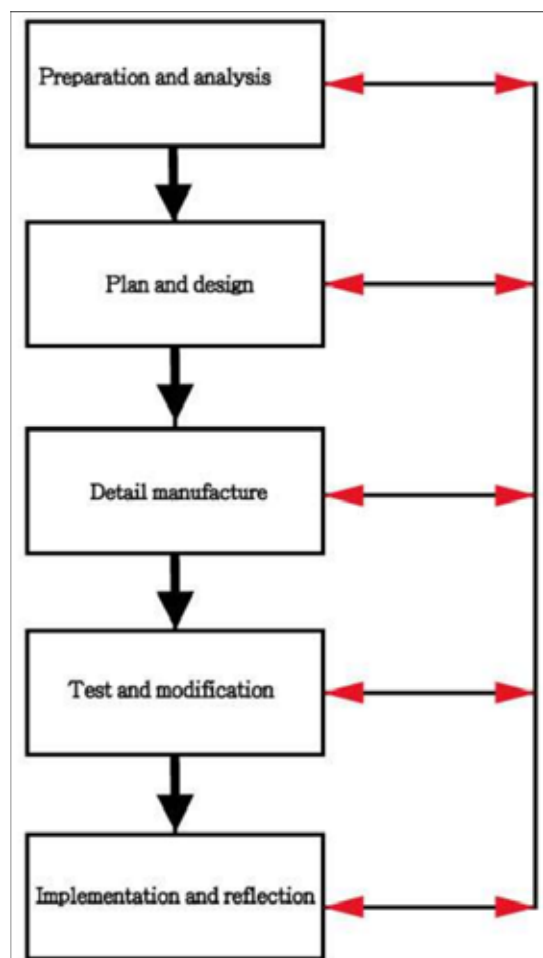


Fig. 1. A model of integrating multimedia

In the initial stage, teacher designers need to do the superficial self-analysis in some aspects and to do the initial preparation for their decision of multimedia integration. The self-analysis includes teacher's subjective perspective and will of using multimedia and the objective evaluation of the environmental support. The result of the self-analysis in this stage may influence teachers' motivation of continuing to apply multimedia materials in their teaching. When they have experienced the macroscopic analysis stage, they enter into the plan and design procedure. In this stage, designers narrow down their vision to the curriculum arrangement and strategies of integration, and they have to plan where, how, and what the multimedia can be involved in the teaching activities. The followed procedure is to go into the process of detail production. Teacher designers have to focus on doing every single multimedia component, which needs to consider various points of view from the user and learner so that the way of multimedia content can be expressed. Once the digital multimedia is completed, it still needs to be tested and modified. In this stage, teacher designers need to pull their views back to the

higher stance, examine whether the completed multimedia aids are proper to be used, and then adapt it again. When the modified multimedia teaching aids are first implemented in the classroom teaching by teachers, these aids may not be used perfectly at this stage. User, learner, and teacher designer may reflect some deficiencies or suggestions. Therefore, designers need to push themselves to a deeper and broader viewing angle and conceive every procedure of the multimedia integration carefully. Through this reflection procedure teacher designers can find out the apt way to improve their integration and accumulate more experiences to help their next multimedia integration to be more effective and efficient. Every procedure in the model is reversible, which can go back to the previous stage to do examination and modification.

4. CONCLUSION

Technology integration in classroom teaching has been a trend, which is not possible to be reversed [16,17,36]. However, the present published multimedia materials are difficult for fulfilling individual teacher's needs, so teachers cannot always rely on the existed baggage of digital materials. Teacher's role in multimedia integration is not only a user but also a designer and producer, by which teachers can manipulate more appropriate multimedia aids and fulfill teachers' essential needs. Only few models of integrating multimedia or computer technology are based on the stance of teacher and on the analysis of the integrating process. In this paper, the researcher constructs a framework of multimedia integration based on teacher designer's perspectives of designing multimedia teaching aids and the integration of digital teaching materials in teaching. This model describes an entire process of how teacher designers construct an integration of multimedia in their teaching. This model also provides a proper guide to teachers who want to integrate multimedia teaching aids into their classroom. Through the application of this model, the researcher expects that teachers can easily design the digital teaching aids which are fit for their real needs and allow teachers' teaching to be more efficient and effective.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Gonzalez R. Disciplining multimedia. *IEEE Multimedia*. 2000;7(3):72-78.
2. Giller S, Barker P. An evolving methodology for managing multimedia courseware production. *Innovations in Education and Teaching International*. 2006;43(3):303-312.
3. Moos DC, Marroquin E. Multimedia, hypermedia, and hypertext: Motivation considered and reconsidered. *Computers in Human Behavior*. 2010;26:265-276.
4. Schraw G, Lehman S. Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*. 2001;13:23-52.

5. Moallem M. An interactive online course: A collaborative design model. *Educational Technology Research and Development*. 2003;51(4):85-103.
6. Roblyer MD, Edwards J, Havriluk MA. Integrating educational technology into teaching. 4th ed. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall; 2004.
7. Wilson B, Lowry M. Constructivist learning on the web. *New Directions for Adults and Continuing Education*. 2000;88:79-88.
8. Carver CA, Howard RA, Lane WD. Enhancing student learning through hypermedia courseware and incorporation of student learning styles. *IEEE Transactions on Education*. 1999;42(1):33-38.
9. Bartscha RA, Cobern KM. Effectiveness of PowerPoint presentations in Lectures. *Computers & Education*. 2003;41:77-86.
10. Sun PC, Cheng HK. The design of instructional multimedia in e-Learning: A Media Richness Theory-based approach. *Computers & Education*. 2007;49:662-676.
11. Siegel J. The state of teacher training. *Electronic Learning*. 1995;14(8):43-53.
12. Mayer RE, Chandler P. When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychologist*. 2001;93(2):390-397.
13. Mayer RE, Heiser J, Lonn S. Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. *Journal of Educational Psychologist*. 2001;93(1):187-198.
14. Dooley KE. Towards a Holistic Model for the Diffusion of Educational Technologies: An Integrative Review of Educational Innovation Studies. *Educational Technology & Society*. 1999;2(4):35-45.
15. Wang Q, Woo HL. Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology & Society*. 2007;10(1):148-156.
16. Heinich R, Molenda M, Russell JD, Smaldino SE. *Instructional media and technologies for learning*. 7th ed. Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall; 2001.
17. Hoffman B, Ritchie D. Teaching and learning online: Tools, templates, and training, Society for Information. *Technology and Teacher Education International Conference*. Washington, DC; 1998.
18. Culp KM, Honey M, Mandinach E. A retrospective on twenty years of educational technology policy. *Journal of Educational Computing Research*. 2005;32(3):279-307.
19. Becker HJ. Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *The Future of Children: Children and Computer Technology*. 2000;10(2):44-75.
20. Harris J. Our agenda for technology integration: It's time to choose. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*. 2005;5(2):221-234.
21. Wilson J. Evolution of learning technologies: From instructional design to performance support to network systems. *Educational Technology*. 1999;39(2):32-35.
22. Kirschner P, Strijbos JW, Kreijns K, Beers PJ. Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology: Research and Development*. 2004;52(3):47-66.

23. Morse JM. *Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue*. Newbury Park, CA: Sage;1989.
24. Denzin NK, Lincoln YS. *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issue*. London: Sage Publications; 1998.
25. Kay RH. An exploration of theoretical and practical foundations for assessing attitudes toward computers: The computer attitude measure (CAM). *Computers in Human Behavior*. 1993;9(4):371-386.
26. Levine T. Computer Use, Confidence, Attitudes, and Knowledge: A Causal Analysis. *Computers in Human Behavior*. 1998;14(1):125-146.
27. Paraskeva F, Bouta H, Papagianna A. Individual characteristics and computer self- efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education*. 2008;50(3):1084-1091.
28. Teo T. Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*. 2009;52:302-312.
29. Dawson C, Rakes GC. The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of Research on Technology in Education*. 2003;56(1):29-49.
30. Tondeur J, Van KH, Van BJ, Valcke M. ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*. 2008;51:212-223.
31. Norton P, Gonzales C. Regional educational technology assistance initiative- Phase II: Evaluating a model for statewide professional development. *Journal of Research on Computing in Education*. 1998;31(1):25-48.
32. Johnson SD, Aragon SR. An instructional strategy framework for online learning environments. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 2003;100:31-43.
33. Beauchamp G, Kennewell S. Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*. 2010;54:759-766.
34. Wang Q. A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*. 2008;45(4):411-419.
35. Chou C. Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. *British Journal of Educational Technology*. 2003;34:265-279.
36. Lin CH, Shen M L, Lee SJ. The development of an Investigation Scale to Determine Preschool Teachers' Computer Attitudes. *Asian Journal of Arts and Sciences*. 2010;1(1):141-153.

APPENDIX

Questions of Semi-Structure Interview

1. What is your perspective of using multimedia technology in classroom teaching?
2. What are your considerations before you decide to involve multimedia technology in your teaching?
3. Could you please tell us what challenges and obstacles you may have to face when you integrate multimedia technology into classroom teaching?
4. Could you please share with us how you manage and arrange multimedia technology in your classroom teaching?
5. Could you tell us what the main concerns are when you are making multimedia teaching aids?
6. What are the students' responses after your teaching with multimedia technology?
7. What is the reflection of your integration of multimedia technology in classroom teaching?

Table 1. Significant factors emerge from the analysis

Identify category	
Preparation and analysis	Internal self-analysis (teacher's perspective and attitude of adopting multimedia in teaching, teacher's confidence and competency of using multimedia, and teacher's will of using computer technology)
	Evaluation of external environments (school ideology and policy, school equipment of computer software and hardware, support from school manager, technique aid and consultation, and peer review and support).
Plan and design	Design teaching objective Lesson planning Design teaching activities Searching available multimedia resources
Detail manufacture	Making interface for teacher user Making interface for student user Expression of the contents
Test and modification	Confirm whether it has defect or gap Amend inaccuracies to be proper
Implementation and reflection	Using the digital aids in the classroom teaching Clarifying the feedbacks and suggestions Significant points in the procedure of reflection,

*Julia Topenko,
Kyiv, Ukraine*

English “prism” for Ukraine: some historical features and background perception of Ukrainian literature in the UK

Abstract: The article deals with some of the historic roots of features and conceptual prerequisites perception of Ukrainian literature in the UK, which complicated its full reception in English. Among them we can highlight, in particular, such as different stages in the development of English and Ukrainian literature, the problem of "we" - "they", contextual phenomena of nature, and others.

Keywords: reception, literature development model, dualism, context, exotic, binary structuralization, nativism.

The reception of any national literature by any other national literature is not the same. Despite of its abundance the interliterature relationship world experience does not give any examples of universal receptive model. There are no two identical types of bilateral receptive relationship, and, obviously, they cannot exist in any case, although, of course, typologically similar variants are possible and they are even real. In some cases, a reception may take the form of cross-process (the first into the second, the second into the first), while others take the form mainly unidirectional process (the first into the second in a large volume, and, with notable consequences for perceiving literature; the second into the first in a minor amount, without any consequences). The reception of Ukrainian literature in the English-speaking cultural world belongs mostly to the second type: from there we get much more literary material than they do from us. On the one hand, the process of acquaintance of Ukrainian literature and culture with the English one, on the other hand, English literature with the Ukrainian without any doubt can be considered to be a movement in two directions, even the interaction; however this interaction is of a specific type. The opposite flows of the material are markedly unequal in volume in this interaction and, moreover, these flows differ from each other by its quality as well as the consequences. English "prism" for Ukraine and Ukrainian literature, keeping in mind the previous ideas and guidance on which British opinion upon the Ukrainians was formed, determined the nature of the reception of Ukrainian culture in the UK.

The “reception area” is proposed to be understood as a conceptual and functional guidance of the subject on the assimilation a foreign literary heritage and experience in one form or another, or using the term of American linguists G. Lakofer and M. Johnson, the “target domain” of the English literature and literature of other English-speaking countries. The Ukrainian literature gets into this “area”, on the one hand, quiet logically, on the other hand, somehow by accident. This is due to the natural overlap of two mutually independent processes: the expansion of the material perceived by the British and the English learners out

of non-English literature and culture and the gradual advancement of Ukrainian spiritual culture in general and the Ukrainian fiction. This happens in particular on the Common European scene, accompanied by growth of its international authority and interest in it.

English and Ukrainian literature have been developing not by the same or typologically close, but absolutely different models: the former with a strong and long tradition model of "normal" or advanced development which was the characteristic of many European literatures; the latter according to the "abnormal" model, which was usual for most of the Slavonic literatures and cultures. This "abnormal" model was the one that was not ahead of others, but rather behind them, eventually reducing the distance and compensating its negative effects, but despite its synchronization of its development with the development of others it still retained some traces of the historical "abnormality" and lag. This significantly complicated the proper functioning of the receptive discourse in synchronous mode, shifting the emphasis to diachronism. The latter, in its turn, affected the bilateral contacts and in particular the perception of the Ukrainian literature in the UK, as a rule, as a factor of restraining interest from the English towards Ukrainian writers and their works.

D. Chyzhevsky's thesis as for the influence of Western literature on Slavonic literature as one of the consequences of advanced development of the former versus the latter fully spreads to Ukrainian-English literary connections and relationships [1, p.35]. This fact, however, should not be seen as a confirmation of "superiority" of some literatures and "insignificance" of the others. Slavonic literatures represent obvious similarities and are developed in the same way as Western literatures (in particular, as English literature) with a little difference in the pace, with some kind of coloration. Recognizing this, D. Chyzhevsky states: "...the Slavonic literatures belong to the great unity of the Western literature, as well as the Slavonic people belong to Western unity (which often loses attention.) Therefore, we can argue about the natural influence of Western spiritual life, especially Western European literature on Slavonic one ... "[2, p.35].

In British perception Ukraine taken as a "new entity" - a sovereign state - has not been completely crystallized and, moreover, does not have a continuous historical tradition (the twentieth century falls out, and a "bridge" is thrown from Taras Shevchenko, Lesya Ukrainka directly to modern Ukrainian literature of pro-European persuasion. "From Shevchenko to Zabuzhko" was called a literary party held in London in the Days of Ukraine in the UK, which took place in October 2013) and therefore does not rely on the foundation of its own national identity, requiring the introduction of borrowed identity - general European, that the united Europe offers to its "new" members, the countries of the Western Balkans, as well as members of the European Union's "Eastern Partnership" (Ukraine, Georgia, Moldova, Belarus, Armenia, Azerbaijan).

Concerning the historical tradition, the attention should be paid to the fact that an independent state Ukraine as the XXI century reality in the collective consciousness of the subordinates of Her Majesty the Queen of Great Britain is directly connected with neither Kievan Rus nor the "Cossack Ukraine", which are well-established categories and cultural and historical realities, well known to not only representatives of European intellectual and artistic elite, but also a large number of ordinary Europeans. It appears just as a new entity, whose relations with certain events of past ages have just to be identified and understood. Such revealing and understanding, though, is not the issue of the present. Currently more attention is paid to the fact that the new entity was once a part of other "entities", both governmental and civilizational. The attitude of the British to Ukraine as a part of an entity -

Russia, the Slavonic world, Orthodox civilization - and the attitude to Ukraine as a “new entity” – absolutely different. The transition from the former to the latter cannot be a momentary action like switching channels on the TV. This is a process internally contradictory, complex and lengthy, and prerequisites for this process to begin, has already been created. There are, to our mind, reasons to conclude that this process is now going on, speeding up, but the final look at Ukraine as a new entity in England and in the English-speaking areas still has not happened.

For the perception of Ukraine in England, America, Europe and the whole world Russian the post-Soviet contexts are relevant, retain their importance and influence. Ukraine still evokes interest in the English-speaking cultural area mostly not as a new entity, independent and self-sufficient, but rather as one of the pieces (again, not an entity, but as a part of the whole - the eternal damnation of Ukrainian fate!) of Eastern Europe or the former Soviet Union world. In other words, the total area of the “bloody land” as it was called in the book “Transforming Nations. Poland, Ukraine, Lithuania, Belarus. 1569-1999” by an American historian T. Snyder [3].

The value of the context and various circumstances of contextual nature is generally very large. Appropriate attention has been paid to the variety of international context of ancient Russian and Ukrainian medieval synergetic writing of the X-XV centuries and Ukrainian literature at the stage of its transition from medieval to modern times (XVI - XVIII centuries). “The former was a part of the Byzantine- Slavonic, primarily South and East Slavonic community as a single system with a homogeneous structure and identical (mostly superliterature) functions which stipulate the need for development of an integrated history of the whole system of ancient Slavonic alphabet in the future. Western Slavonic and Western European typological and contact relations of East Slavonic literature in this period were in the background. In the XVI-XVIII centuries Ukrainian literature has gradually been released from the scope of synergetic literacy, saying, has been emancipating as really a literature and becomes a new *all European* (emphasis added by Julia T.) cultural-historical community, in the area of which literatures of modern European type with a genre-style system were developed as a characteristic of modern times” [4, p.31].

The culture of Kyivan Rus in the Middle Ages was formed as a segment and as an integral part of the Eastern cultural area, the main important fundamental issue of which was orthodoxy, on the one hand, as a self-contained phenomenon, on the other hand, in its opposition to Catholicism and in constant competition with it. Interliterary relationships at this time are marked by regularity and fertility. Literatures come into active relations with each other, sharing experiences and achievements. “Literature of Kievan Rus is formed in terms of busy international economic, political, religious and cultural contacts and relationships” according to the words of V. Krekoten and D. Nalyvayko [5, p.33]. The peculiarities of contacts between different literatures at that time happened primarily due to the historical development of a nation, its place and role in the global cultural community and the global hierarchy of cultures. Thus intra-regional relations, involving literatures, which belonged to the same cultural and historical community, became significantly quicker and more effective than the inter-regional relations, which included literatures from different communities.

“The literature of Kyivan Rus in the context of the Greek Slavonic cultural community together with Southern Slavonic literatures created some kind of subsystem, the entry to which affected the peculiarities of Russian culture, its ethnic relations. Firstly, it

meant that the relationship of ancient culture with other spiritual communities occurred mainly within this community; its international context was typically Byzantine and South Slavonic. Christianity was the determining factor in the formation of medieval philosophy, spirituality and ideology. Its rules were philosophical basis for politics, culture, and morality. Moreover, Christianity also defined the geopolitics of medieval cultural and historical community "[6, p.15].

Although, according to V. Krekotnya and D. Nalyvayko's opinion, which is hard to disagree, in XVI - XVIII centuries "...typological convergence and contact links of Ukrainian literature with West Slavonic (mainly Polish) and Western literature moved to the forefront" [7, p.31], the relationship with the English literature and the English-speaking cultural area literatures it had almost no affect. Some revitalization, intensification, filling with new energy and dynamics concern the literatures of continental Europe, primarily French and German.

For Ukrainian-English and English-Ukrainian literary contacts and relations dualism was a characteristic feature with the same plan, which took place in the demarcation of masculine - feminine or human - natural. Namely that predicted, on the one hand, a clear distinction between the two opposites, on the other hand, giving one of them the pronounced status of "superiority" and the other - "insignificance". The scholars have obviously the right that see in this approach not purely English "invention", this is not a specific British distancing from anything that seems different from your own "I", followed by the request as stronger and better protecting themselves against possible claims from the "Other". This is the echo of all European rationalist philosophy with all its branches. The historically conditioned conceptual system of ideas was evolving and eventually had evolved in Europe over the centuries; that created the dominant Western European concept of the mind as a domain rule, and woman's, natural or something else as vastly different subordinate "other" not such as "I" and then once and forever subordinated to me, inferior than myself.

The qualities of Ukrainian literature and culture in England at some point perceived as a priori "insignificant" compared with the corresponding features and qualities of the English literature. Some interest to all Ukrainian arose on the basis of where the element "superior" - "insignificant" was not only presented, and played a very prominent role. Equally important in this regard was also the element of division between "us" and "them."

The problem of "we" - "they", "our" - "not-our" concerning our theme has one more dimension to which you should pay special attention. People's attitudes to the outside world and to some of its manifestations and expressions exist, as it is known, only through their relation to one another, moreover, both at the individual level and at the level of the group, the collective one. From the very first moment of existence of the phenomenon of human society based not on the biological and the social element, since the first appearance of words and language as such the world and the universe appear clearly divided into two parts: "we" - "they", "our" and "non-our" that is, the space where there is no "we", "not-our" but "they", "not-our", "other", "alien". The second part is in opposition to the first one, is opposed to it. The combination of these two parts into one entity just is not possible in the representation of members of "our" as the end of the world.

From a biological point of view all living creatures of one species are the same, they do not have sufficiently clear identified, visible to the naked eye symptoms, which could serve as distinguishing unit of one community from another and / or others. At the biological level, various species of animals countervail to each other biologically and recognize each other in appearance, odor, due to instincts. On the social level, where a great-person was

ascended at the stage of approval of the division "we" - "they", external biological differences are absent. Biologically a horde of men did not differ from each other. New, social opposition, which replaced the biological opposition, could find the identity and objectiveness only in certain symbols. These symbols, according to scientists, were first worked out socially sound systems, first words. They signified somehow exactly the same what we now express with the words "we", "our", opposed to "non-we", "our-not" (the concept of "I", "me" at that time could be of no question). In these early social- symbolic sound systems that have adopted community – horde, cognitive point was inseparably linked to the estimated-emotional point: "our" meant "good", "not-our" at the same time meant "bad".

The combination of, on the one hand, the cognitive, and, on the other hand, the evaluation beginning, though undergone significant changes and modifications, survived to the present day. Its reflexes are able to be seen with all brilliance and clarity in the reception of Ukrainian literature in England and in the English-speaking environment. However, not they define the nature and features of this and other similar processes to it. In this respect fundamentally important meaning acquires the fundamental conclusion of D. Nalyvayko as for "Own" and "Alien", "Own" and "Other" in Modern imagology act as interconnected and interpenetrating worlds, here "other" is not only the opposition of "own" but the manner and form of its existence in the world "[8, p.15].

"So - the scientist goes on in his understanding - binary structuralization of the world happens on his and others' space, his own and a foreign culture, but it is important to emphasize that (here D. Nalyvayko quotes R.Shukurova – Julia T.) "the representation about other cultures (i.e. alien) completely centered on their own culture, which in these representations performs both the role of the central factor, and the base model, which contributes the coordinate system to the "Alien" space, unusual to him" [9, p.15]. For the understanding of the nature and characteristics of Ukrainian-English literary relations, this conclusion is crucial, the reception material of Ukrainian literature in the English-speaking cultural area confirms this almost completely, without any significant objections or even exceptions.

Another feature of the reception of Ukrainian literature in Great Britain and in the English-speaking world is a clear and consistent disposition of the perceiver, to the perception mostly of the works of writers, facts, phenomena that are directly related to the country where they came from, namely Ukraine. In other words, focus on the geographic point. Ukrainian artists' thoughts on universal themes and the eternal problems of the British, though, are of no interest. At least they have not detected any special interest, they are not given due attention.

Closely linked to geography and its exotic predefined, focused on the representation of the domestic reader audience of mostly only those inonational samples that are nationally specific and exotic, have no analogues anywhere in the world, a kind of "natyvizm", which had been traditionally expected from Ukrainian writers in England, formed with the first steps of acquaintance with Ukraine and Ukrainian literature retained its importance to nowadays. We believe it is too early to talk about the complete "literary independence" of Ukrainian fiction in the perception of British and English speakers, but indications of the fact that a shift in this regard may be about to happen becomes more and more obvious every year.

Similar phenomena and situations happened in the past. If to recall, for example, "romantic natyvizm" - the movement of American writers of the first half of the nineteenth century, aimed at the development and mastering of national wealth and its display by means of art expression (V. Irvinh , J. Fenimore Cooper etc.). Basing on the cornerstone principles

and postulates of such "natyvizm", American writer of the first third of the nineteenth century J.K. Poldinh in his essay "National Literature" drew attention to the fact that "the American author has to become free from the habit of imitation, have the daring to think, feel and express his feelings in his own way". At the time when the appeal was heard, it was seen weird. Later, something that Poldinh appealed to, has become the norm, commonplace. From the display of the American national identity and exoticism, that is something that distinguished their world from the world of Europe, the U.S. writers moved to the description something that united the two worlds that are equally worried the people on both sides of the ocean. To something similar in the performance by Ukrainian artists British public is not ready, although some common ground has already begun to appear.

The problem in question, must not be seen as something specifically Ukrainian, inherent to the perception of Ukrainian literature in English-speaking environment. Not only the Ukrainians faced it and continue to face. In terms of linkages between national and regional literatures of different specific gravity and authority on the global level, it constantly reminds about itself, with surprising regularity. During his time H.L.Borhes paid his attention on something similar concerning the writers of Argentina and Latin America and the perception of them outside the continent. Commenting on the situation, I.Hassan wrote: "If I had one sentence to express the essence of Borges' position, I would do it like this: "Amigos, do we Argentine writers, so silent, deprived of the talent and primitive that can only write about the wandering shepherds?". Of course, Borges implies much more and expresses it more sharply and gracefully... For Borges natyvismous thing really needs no additions such as elements of national colors... Borges is quite right when he wrote: "I think we Argentines and Latinos in general ... can write on any European topic without prejudice" [10, s.435].

Natyvizm plays a positive role at some stage. However, when this step is completed, it as global experience shows exhausts its possibilities, turning from the driving force that adds some dynamics to the overall process, into a burden. In this case it is better when it is pushed aside on time, refusing artificially maintenance. When natyvizm as a factor that hinders the further development, is overcome, its strengths are worth preserving as a part of a national literary tradition. In the area of reception of Ukrainian literature in England and English-speaking cultural area this milestone is still to be conquered.

English literature of the nineteenth century, according to some researchers, almost did not try to argue with the concepts of "subordinate" or "inferior " peoples and cultures which were spread in social and political discourse at that time. No "cultural balance of power " (K.Hirts) between "own " as " higher " and " alien" - "lower " could be of the question . In the face of such writers as T. Karlayl, J. Raskin , Ch. Dykens , V.Tekerey etc, this balance expressed in artistic expression such views on colonial expansion of Great Britain, the relationship between the inhabitants of the metropolis and the colonies, which fit into the framework of the dominant at that time both in the policy of British political elite and in the public consciousness of imperial ideas. Understanding of Ukraine as one more exotic land from global periphery, attitudes to it from the part of native English speakers who have expressed interest in it by placing it in a variety of content and form of entries and comments, was identified by features that resulted from the basis of European approach model, specific to that era relations between the Modern Western European metropolis as a recognized "center of the world" and its outlying areas, lacking its own identity and history, doomed to inferiority and the role of the eternal student, insolvent to learn the lesson as it should be.

The global model of imperial culture and historical experience of the British Empire worked perfectly well in this case. For the perception of Ukraine and Ukrainian culture the key approach proved to be the same that E.Sayid describes in these words: "Being a British or French in the 1860s, you would see and perceive India and North Africa as something familiar and distant, but never as something separate and sovereign" [11, p.23]. The peculiarities of Ukraine was the fact that it was usually seen as something distant, not very familiar, and, moreover, quite separate, something that does not belong and is unlikely to belong to "us". In this case we are dealing with the fact that one of the authors of the collection "New approaches to history writings" qualifies as "overseas history" [12, p.112], the focus of the reception is done primarily on what determines its exoticism.

Exoticism thus was interpreted as comprehensive and self-contained, one that does not require any additions and corrections. Look at the Ukrainians, which was based on it, did not foresee that they as exotic subjects have some particularized identity, and even had no idea of the possibility having something like that. There was no attempt to talk about the Ukrainian style as being a European one, Ukrainian culture to be understood as a phenomenon of European type, to see at least a rudimentary status of that discursive way of national cultural values construction, which has a decisive impact on the nation and the nation-making processes in the English-speaking world at the time referred to. The English interest to the Ukrainians was focused on the former's "recognition" of the latter, that is, distinguishing them from the masses of exotic nations and nationalities. At the same time, any "comparison" was of no question.

References:

1. Czyzewsky D. Comparative History of Slavonic Literatures. K., Publishing House "Academy", 2007 - 257 p.
2. The same.
3. Snyder T. Transformation of nations. Poland, Ukraine, Lithuania, Belarus. 1569-1999. / trans. from English. - K. Spirit and letter, 2012. - 464 p.
4. Ukrainian Literature in Common Slavonic and world literary context. - Vol.1. - Kyiv, Naukova Dumka, 1987. - 502 p.
5. The same.
6. Slipushko A. The evolution and functioning of literary images in literacy of Kyivan Rus (XI - the first half of the XIIIc.). - K. Aconite, 2009. - 416 p.
7. Ukrainian literature in Common Slavonic and world literary context. - Vol.1.
8. Nalyvayko D. Current problems of literature imagology structure and strategy. - The Coll.: Comparative Literature. Issue IV. Imagological aspect of modern comparative studies: strategies and paradigms. Part I - K. Stylos, 2011. - p. 4-60.
9. The same.
10. Hassan I.: National literatures in the age of globalization. - The Coll.: Comparative Literature. Issue IV. Imagological aspect of modern comparative studies: strategies and paradigms Part II. - K. Stylos, 2011. - p.431-444.
11. Said E. Empire, geography, culture / Said E. Culture and imperialism / trans. from English. - K. Criticism, 2007 – 608 p.
12. Vesselinh G. Overseas history. - The Coll.: New approaches to history writings. Ed. P.Berka. / Trans. from English. - Karl, Nick Center, 2010. - p.91-118.

R.G. Mazitov,

*Rector of the Institute of Education of the
Republic of Bashkortostan, k.pol.n., Associate Professor,*

V.N. Gurov,

*Ph.D., Professor, head of the department of theory
and practice of educational administration,
winner of the Government of the Russian
Federation in the field of education
winner of the Government of the Russian
Federation in the field of education,*

G.R. Lyutova,

*graduate student, director of linguistic school "Studio Words", General Director of "Center
for Business Promotion and Education" Compass ", " representative of the Dutch program
PUM in Bashkortostan, a member of the Union of Entrepreneurs Belebey city, urban women's
council member, Council member of the urban settlement of the municipal city Belebey
district Belebевsky area*

Management training education in the context of public-private partnership

Abstract: One of the priorities of modern education is the management training education in the context of public-private partnerships. This article presents the components of the model of public-private partnerships in education at the municipal level.

Keywords: Public-private partnership, the Board of Deputies of the city, the city council of businessmen, Business Council in society at an educational institution.

Р.Г. Мазитов, ректор Института развития

образования республики Башкортостан, к.пол.н., доцент,

В.Н. Гуров, д.п.н., профессор, заведующий кафедрой теории и практики
управления образованием, лауреат премии Правительства РФ в области образования,

Г.Р. Лютова, аспирант, директор лингвистической школы «Студия Слова»,
*генеральный директор ООО «Центр по продвижению бизнеса и образования
«Компас»», представитель Голландской программы PUM в Башкортостане, член
Союза предпринимателей города Белебея, член городского женсовета, депутат
Совета городского поселения город Белебей муниципального района,
Белебевский район*

Подготовка управленческих кадров образования в контексте государственно-частного партнерства

Одним из приоритетных направлений деятельности в современном образовании является подготовка управленческих кадров образования в контексте государственно-частного партнерства. В данной статье даны компоненты модели государственно-частного партнерства в образовании на уровне муниципалитетов.

Ключевые слова. Государственно-частное партнерство, совет депутатов города, совет предпринимателей города, совет предпринимателей в социуме при образовательном учреждении.

В настоящее время в отечественной и зарубежной научной литературе в целях повышения качества подготовки выпускников все чаще стали вести речь о государственно-частном партнерстве. Связано это, во-первых, с тем, что качественный выпускник как продукт деятельности образовательной организации требует постоянного обновления и совершенствования материально-технической базы и учебно-лабораторного оборудования; с другой – создание и включение в образовательный процесс расширенного социокультурного пространства, позволяющего задействовать ресурсы всех социальных институтов социума. В этом случае возрастает социализированность личности выпускника, обогащается его социальный опыт и социальная адаптированность, формируется и развивается многомерное мышление. Это становится возможным при вовлечении бизнеса в партнерство с образовательными организациями.

В Башкортостане закон «Об участии Республики Башкортостан в государственно-частном партнерстве» от 30.05.2011 г. №398-з. был принят Государственным собранием – Курултайем РБ 19.05.2011 г.

В ст.1 данного Закона указано, что «целью настоящего закона является... повышение качества товаров, услуг, предоставляемых потребителям».

В ст.1. Проекта федерального закона №238827 – 6 «Об основах государственно-частного партнерства в Российской Федерации и внесение изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». Об основах государственно-частного партнерства в Российской Федерации говорится «целью настоящего Федерального закона является ... повышение качества товаров, работ, услуг, обеспечение которыми потребителей относится к полномочиям органов государственной власти, органов местного самоуправления».

Под государственно-частным партнерством в целях настоящего Федерального закона понимается взаимодействие публичного партнера, с одной стороны, и частного партнера, с другой стороны, осуществляемое на основании заключенного по результатам конкурсных процедур соглашения о государственно-частном партнерстве, направленного на повышение качества и обеспечение доступности предоставляемых услуг населению, а также на привлечение в экономику частных инвестиций, в соответствии с которым частный партнер принимает на себя обязательства в соответствии с частью 11 настоящей статьи, а публичный партнер принимает на себя обязательства в соответствии с частью 9 ФЗ.

Анализ научной литературы по проблеме показывает, что государственно-частного партнерства в форме конкретных проектов практически нет. В то же время отдельные элементы консолидации ресурсов бизнеса и образовательных организаций имеются в разработанной Минобрнауки РФ стратегии развития системы подготовки рабочих кадров.

Проведенный авторами устный опрос свыше 300 руководителей образовательных организаций на предмет их понимания – что такое государственно-частное партнерство и какова их организационно-содержательная модель действий показал, что свыше 92% из них не владеют соответствующим знанием и пониманием.

В этой связи в институте развития образования республики Башкортостан на кафедре теории и практики управления образования были разработаны 16-и часовой модуль и электронный учебник по теме «Подготовка управленческих кадров образования в контексте государственно-частного партнерства». В учебном плане представлены следующие разделы: Государственно-частное партнерство; сущность и базовые признаки; нормативно правовая база, формы государственно-частного партнерства, их характеристики; управленческие и маркетинговые ресурсы бизнеса в контексте деятельности по усилению эффективности влияния образовательных организаций на личность обучающегося и другие.

**Программа модуля курсов повышения квалификации
«Подготовка управленческих кадров образования в контексте государственно-частного партнерства»**

№	Наименование модуля	Всего часов	ЛК	Пр.занят.	Форма контроля
1	Модуль. Подготовка управленческих кадров образования в контексте государственно-частного партнерства	16	6	10	Проект
1.1	Входной контроль	1		1	Тест
1.2	Государственно-частное партнерство. Сущность и базовые признаки	2	2		
1.3	Формы государственно-частного партнерства, их характеристики. Основная законодательная база	2	2		
1.4	Управленческие и маркетинговые ресурсы бизнеса в контексте усиления влияния образовательных комплексов на личность обучающегося	2	2		
1.5	Деловая игра: государственно-частное партнерство в области образования 1. Детские сады+бизнес 2. Дворовые клубы+бизнес 3. Клубы раннего развития+бизнес 4. Школы+бизнес	8		8	
1.6	Выходной контроль	1		1	Тест
	Итоговый контроль				Защита проекта в

Базовая часть

Интегрированные дидактические цели данного модуля следующие:

- сформировать и развить знания у руководителей образовательных организаций о государственно-частном партнерстве в области образования;
- выработать умения у руководителей образовательных организаций по разработке проектов их взаимодействия с бизнесом на уровне социумов и муниципалитетов.

Виды контроля: входной и выходной.

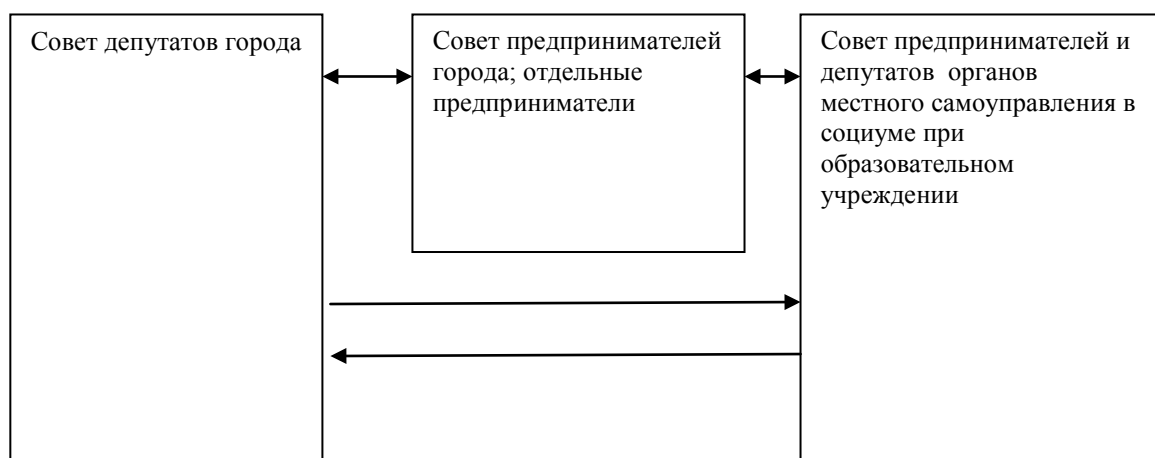
Формы контроля: защита проектов.

Примерные темы проектной работы: Детские сады+бизнес, Дворовые клубы+бизнес, Клубы раннего развития+бизнес, Государственно-частное партнерство;

Сущность и цели государственно-частного партнерства; Формы государственно-частного партнерства, их характеристики; Управленческие и маркетинговые ресурсы бизнеса в контексте усиления эффективности влияния образовательных комплексов на личность обучающихся.

Вторая половина модуля (8 часов) включает деловую игру по вопросам формирования конкретной модели муниципального района или города с привязкой к конкретному социуму. Приведен проект, разработанный авторами для социума одного из городов Башкортостана.

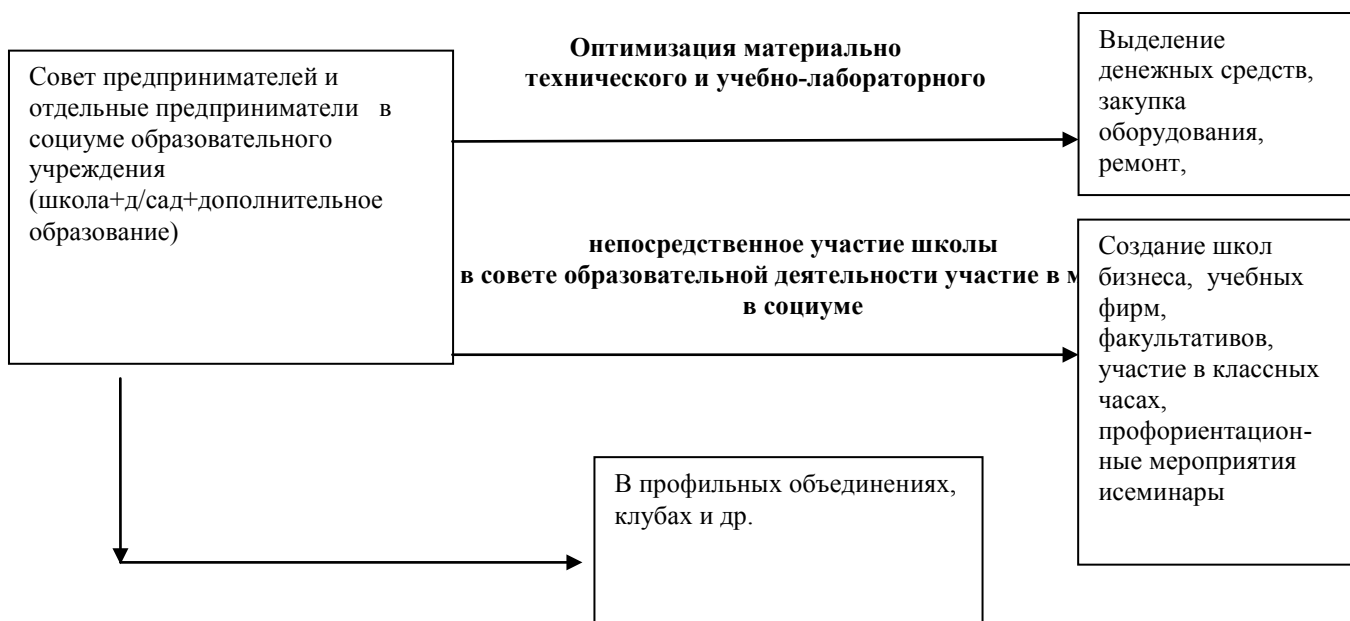
Рис. 1. Компонент модели «Организационное построение»



Трехзвенный компонент организационного партнерства на уровне муниципалитетов позволяет оперативно и гибко решать проблемы согласования действий двух и более субъектов этого процесса.

Компонент модели «Направления и содержание деятельности» (рис.2).

Рис. 2. Компонент модели «Направления и содержание деятельности».



Реализация модуля построена на методе обучения действием, которые осуществляются посредством решения различных профессионально-педагогических задач, системного анализа и проигрывания реальных ситуаций.

Апробация учебного плана модуля и электронного учебника показала, что руководители образовательных организаций и представителей мелкого и среднего бизнеса, обогащаются знаниями, отраженными в этих продуктах.

Работа в этом направлении авторами продолжается.

Литература

1. Барановская, Н. Капитал за партой. Образованию необходимы частные инвестиции / Н. Барановская // <http://www.rg.ru/2011/05/24/seleznev.html> [Дата обращения: 22.09.2014].
2. Законопроект N 238827-6 "Об основах государственно-частного партнерства в Российской Федерации" (ред., внесенная в ГД ФС РФ, текст по состоянию на 13.03.2013) <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=103725> [Дата обращения: 19.10.2014 года].
3. Закон Республики Башкортостан от 30.05.2011 N 398-з "Об участии Республики Башкортостан в государственно-частном партнерстве" (принят Государственным Собранием - Курултайем РБ 19.05.2011) <http://base.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc;base=RLAW140;n=70773> [Дата обращения: 19.10.2014 года].
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года) <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=165984> [Дата обращения: 19.10.2014 года].
5. Лейбович А. Н. Государственно-частное партнерство в системе профессионального образования / А.Н. Лейбович // http://www.akvobr.ru/gosudarstvenno_chastnoe_partnerstvo.html [Дата обращения: 22.09.2014 года].

*Prof. Dr. Houria YEKHLEF,
Yabancı Diller ve Mesleki Kariyer Üniversitesi*

Yabancı dil öğretiminde çağdaş metotlar giriş

Abstract: In this article we tell about the modern methodology in teaching foreign languages. It is analyzed the classical theories of methodology in teaching foreign languages such as auding, study of vocabulary, role plays and watching of TV programme, pictures and films.

Keywords: mehods, language, foreign language, modern, theory.

Dil, tüm yaratılmışların ortak organı ve iletişim aracıdır. Gerek Yaratıcı gerekse yaratılmışlar kendi dilleriyle konuşur ve başkalarıyla iletişim sağlar, diyalog kurar. Dil, insan eksenli olmakla beraber, ulusların oluşmasında, toplumların birlik ve bütünlük içinde yaşamasında en etkili faktördür. Bu bakımdan dil, bireylerin ve toplumun konuşma, tanışma ve anlaşma aracı olarak kullandığı sözler ve kurallar bütünüdür. İçerdiği etkenler yönünden anlam, zaman ve ses gibi birimlerden meydana gelir. Yani dili konuşan, dinleyen ve dil ile konuşulan vardır. Geçmiş, gelecek, yakın ve uzak tüm zamanlar ve mekanlarla ilgili kavramlar dil ile ifade edilir. Aynı zamanda ilahi sanatın eşsiz mucizelerinden biri olan dil melekesi, canlı varlıkların kendini ifade etme ve tanıtmaya elemanıdır.

Dil, konuşan ve konuşulan kişiye göre özellik taşıdığı gibi, kullanımı için de birtakım kurallar söz konusudur. Dilbilgisi bu konuları içerir ve açıklar. Zaten dil melekesi, ana dil veya yabancı dil kullanımında hiçbir çaba ve zorlama olmaksızın oluşan davranışlardır. Doğuştan olan bu meleke kullanılarak gelişir ve olgunlaşır. Dil eğitim ve öğretimi bu sürecin temel aracıdır. Zeka durumu ve kültür düzeyi ne olursa olsun her insan ana dilini konuşur ve kullanır. Ayrıca dil melekesi, dili konuşma ve yazma gibi etkinliklerde doğru olarak kullanmaktır. Dili oluşturan kalıplar ve terkipler, cümleler ve sorular- cevaplar, ezberlemeler de bu melekeyi geliştiren temel faktörlerdir.

Dil, ifade ve iletişim, anlatım ve tanıtım, düzenleme ve etkileşim görevlerini yerine getirir. Ancak konuşan kişi ve konuşulan çevreye göre şekillenir. Ana dil ve yabancı dil, dilin iki temel türünü oluşturursa da diller; iletişim açısından resmi dil, ulusal dil, uluslar arası dil, bilim dili bölümlerine; dil öğretimi ve dil edinme açısından ana dil, yabancı dil, ikinci dil sınıflarına ayrılır. Dil öğretiminde işte bu dil sınıflarının değerlendirilmesi ve ona göre seçim yapılması, öğretim alanlarının özel olarak belirlenmesi kaçınılmazdır. Dil bilimi veya dil teorileri, dil öğretim alanlarını ve uygun öğretim metotlarını belirler.

Ana dil, insanın ilk olarak doğal çevresinde (aile ve toplumda) yaşayarak kazandığı ilk dildir. İnsanın doğumuyla birlikte başlayan ve giderek gelişen ana dil, insanı sadece biyolojik varlık olma statüsünden çıkarıp aynı zamanda sosyal varlık yapan bir faktördür. Yani ana dili, insanın evrene ve evrendekilere bakış ve anlatış biçimini belirler. Yabancı dil ise, insanın ilk ve doğal çevresinin dışında öğrendiği dil veya dillerdir. İkinci dil de denilen yabancı dil, ana dilden başka dil demek olup, dil eğitimi ve kültür gelişmesine göre şekillenir.

Biz, bu çalışmamızda yabancı dil nasıl ve hangi metod- yöntemlerle öğrenilir ve öğretilir konusunu “*çağdaş yabancı dil öğretimi yöntemleri*” (metodları) ekseninde ele alacağız. Ancak konunun açıklamasına ve anlaşılmasına katkıda bulunması bakımından dil teorileri ve teknikleri hakkında da kısa bilgi vereceğiz.

Yabancı Dil Öğretim Teorileri

Çağdaş yabancı dil öğretim sistemi, dil ve eğitim teorilerinden kaynaklanan metotlar ile bunların uygulanmasına yönelik teknik etkinliklerden meydana gelmektedir. Yani, modern yabancı dil öğretiminde teori, metod ve teknik olmazsa olmaz faktörlerdir. Çünkü teoriler veya yaklaşımlar, metotları oluşturan ve temellerini belirleyen dil öğretim değerlendirmeleridir. Teknikler ise, dil öğretim metotlarının uygulama alanlarındaki etkinlik biçimlerini göstermektedir. Bu durumda teori, metod ve teknik yabancı dil öğretim sisteminde en çok kullanılan terimlerdir. Ancak bunlardan her birinin ötekisinin yerine kullanıldığı da gözlenmektedir.

Yabancı dil öğretimiyle ilgili teoriler veya yaklaşımlar, insanların birbiriyle olan karşılıklı ilişkilerini ve iletişimlerini nasıl sağladıklarıyla ilgili varsayımlar topluluğudur. Bu varsayımlar hem dilin yapısı hem de dil öğrenim ve öğretimiyle bağlantılıdır. Bir yabancı dil öğretim teorisi, çoğunlukla onu benimseyen uygulayıcıları oybirliğiyle üzerinde anlaştıkları görüşlerden veya varsayımlardan oluşmaktadır. Sözel, yapısal, işlevsel, iletişimsel ve etkileşimsel gibi türleri bulunan bu teoriler, bir görüşü veya felsefeyi, bu teorilerden kaynaklanan metotların uygulanabilirlik başarısı bakımından tartışabilen dil öğretimi ilkelerini ve özelliklerini belirlemektedir.

Dil öğretimi (dil öğrenimi- dil edinimi) ile ilgili teoriler, temelde dilsel ve eğitsel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Dilsel teoriler; dillerin doğuşu ve oluşumu, yapısı ve edinimi teorilerinden meydana gelmektedir. Kendi aralarında; biçimsel teori, sözlü teori, uygulamalı teori türlerine bölünmektedir. Dil bilgisi ilke ve kuralları, yani sarf ve nahiv esasları, söz söylemek ve konuşmak, yazmak ve okumak, yani konuşma ve yazı dili, kelimelerin öğretimi ve metin tercüme prensipleri bu teoriler yoluyla belirlenmektedir.

Eğitsel teoriler ise, yeni dil alışkanlıkları kazanma olarak tanımlanan yabancı dil öğreniminin uygulama biçimiyle ilgili varsayımlar veya yaklaşımlardır. Yabancı dil öğretimi bu teorilere bağlı kalınarak yapılmaktadır. Başka bir deyişle yabancı dil öğreniminin bir yandan dil teorilerine diğer yandan da eğitsel teorilere dayalı olarak yapılması gerekmektedir.

Eğitsel teoriler, dayandığı esaslar bakımından görsel teori, konusal teori, doğal teori türlerine ayrılmaktadır. Görüntüyü kavrama ve algılama, konular arasında çağrışım sağlama, yapılan konuşmaları taklit etme gibi etkinlikler bu metotların kapsamını belirlemektedir.

Dil bilimciler gerek ana dil gerekse yabancı dil öğreniminde bu teorilerin uygulanma yöntem ve teknikleriyle alanlarını belirlemişlerdir. Dil öğrenimi yaşı, konusu ve yöntemi onların çalışmaları sonucu ortaya çıkmıştır. “*Geleneksel (Klasik) Dil Öğretim Metotları*” diye bilinen önceki çağların dil öğrenimi sistemi özellikle öğrencinin zekâ gücü ve bellek kabiliyetine dayanmıştır. Yani sözselsel ve işitsel yöntemlerle dilin öğrenimi sağlanmıştır. Ayrıca, yabancı dil öğreniminde ana dili ile ilişki kurulmasına; öğrencinin yaş, bilgi ve kültür durumunun göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmiştir. Geleneksel dil öğretim teorileri ve metotları çağdaş yabancı dil öğrenim metotlarının oluşmasına da önemli katkıda bulunmuştur. Zaten geleneksel bilinmeden çağdaşa ulaşmak çok zordur. Başka bir deyişle klasik dil öğretim teorileri ve metotlarının uygulamaya yansması sonucunda çağdaş dil

öğretim teorileri ve metotları oluşmuştur. Nitekim çağdaş metinler de klasik metinlerin gelişmiş şekilleri veya olgunlaşmış ürünleridir denebilir.

Yabancı Dil Öğretim Metotları

Yabancı dil öğretim metotları demek, yabancı dil öğretim sistemi demektir. Bir dil teorisine dayanmakta olup, uygulamada öğretilmek istenen yabancı dilin bilimsel esaslarla ve kademeli olarak öğretilmesidir. Buna göre metot, teori ile uygulamayı bir araya getiren bir uyum sistemi olarak tanımlanabilir. Bir metot, tümüyle seçilmiş bir yaklaşıma dayalı, hiçbir bölümü ötekisiyle çelişmeyen ve dil özelliklerinin düzenli sunumu için oluşturulmuş genel bir tasarımıdır.

Metot, öğrencinin beklenti, yaş, kültür, bilgi ve ana dili ile yabancı dil arasındaki benzerlik derecesine göre değişebilir. Metot değişikliği ve yeniliği yeni yabancı dil öğrenimi sistemini ortaya çıkarmaktadır. Çünkü metot, dil öğretiminin hedefini belirler, uygulanabilirlik ve verimlilik durumunu tayin eder. Ancak yabancı dil öğretiminde metot kadar öğretmen de önemlidir.

Yabancı dil öğreniminde kullanılan metotlar genelde üçe ayrılmaktadır:

1. Klasik Metotlar
2. Yeni Metotlar
3. Yeni Bilimsel Program Metotları

1. Klasik Metotlar; yabancı dil öğretim metotları, uygulandıkları yabancı dil öğretim sistem ve tekniklerinin başarısızlığına rağmen kullanılmaya devam etmektedir. Klasik yabancı dil öğretim metotları şu özellikleri taşımaktadır:

1. Yazılı dil esastır; meşhur dünya klasiklerinin bilinip başka dillere çevrilmesi yazı dili öğretim metoduyla olmuştur.
2. Yabancı dil kuralları sadece dil bilgisi yönünden incelenmektedir; bu inceleme felsefi incelemeye benzeyen teorik ve analitik bir incelemedir.
3. Yabancı dilden tercüme yardımıyla öğrenilen nahiv kuralları, sözlükler aracılığıyla tercüme yapılarak yabancı dil öğrenilmesine katkıda bulunmaktadır.

Klasik metotlar içinde yabancı dil metodu olarak en çok kullanılan metot “*dilbilgisi-çeviri metodu*” dur. Yabancı dil öğretim metotlarının en eskisi sayılan dilbilgisi- çeviri metodu, Latince ve Yunanca öğreniminin etkisiyle uzun yüzyıllar geliştirilerek kullanılmış ve günümüze kadar kullanılagelmiştir. Özellikle dini- felsefi metinlerin ezberlenmesi ve sonraki kuşaklara ulaştırılması bu metotla olmuştur. Yani Müslüman ülkelerde Kur’an Kerim’in ve Hıristiyan dünyada Kutsal Kitap’ın ezberlenmesi ve başka dillere tercüme edilmesi dilbilgisi-çeviri metodunun uzun ömürlü ve çok kullanılan metot olmasını sağlamıştır. 19. yüzyılda Batı’da bu metoda karşı eleştiriler ortaya çıkmışsa da, bugüne kadar yerine yeni bir metot geliştirilememiştir.

Klasik dilbilgisi- tercüme metodu, dilbilgisi öğretiminde sarf ve nahiv kurallarını öğretmekle yetinmektedir. Sesbilgisi öğretimi yapılmazsa da sesle ilgili temel bilgiler verilir. Ayrıca dilbilgisi kuralları tümdengelim yöntemiyle öğretilir ve bu kuralların uygulaması olarak da yabancı dilden ana dile, ana dilden yabancı dile tercüme yapıları.

Öğrencilerin yabancı dilin edebiyatını anlamalarını sağlamayı ve metin ezberlemeyi amaçlayan bu metotta konuşma becerisinin geliştirilmesine de önem verilmemektedir.

2. Yeni Metotlar; Yabancı dil öğretim uzmanlarının çoğu, dilbilgisi- tercüme metodunu, verimsiz ve kısır olmak, sadece yazılı metine dayanmak, konuşma diline önem vermemek gibi olumsuzlukları yüzünden eleştirdiler ve bu metodu iyileştirme yolları aradılar. François Gouin, Alman Wilhem Vietor bu metodu eleştiren ve geliştirme yolları

arayan uzmanların başında gelmektedir. Gerek belirtilen eleştiriler gerekse yabancı dil öğretimi alanındaki çalışmalar sonucunda birtakım “yeni metotlar” ortaya çıkmıştır. Bu yeni yabancı dil öğretim metotlarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Doğrudan- Direkt Metot; günlük yaşantıdan ve çağdaş gelişmelerden tamamen uzak ve yaşayan dilleri, ölü dil gibi öğreten dilbilgisi- tercüme metoduna tepki olarak 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu metotun temellerini atan ve kurallarını belirleyen F. Gouin oldu. Direkt metota göre, yabancı dil önce kulakla işitilecek, dille pekiştirilecek, gözle okunacak ve el ile de yazılacaktır. Yani modern psikolojinin fikirleri çerçevesinde yabancı dil öğrenimi yapılacaktır. Bu yaklaşımla konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine yönelik görüşler de ortaya konulmuş oluyordu.

20. yüzyılda direkt metodun kullanılmasına ağırlık verilmiş ve uluslar arası düzeyde yaygınlaştırmak amacıyla 1898 yılında Viyana’da yabancı dil öğretmenleri kongresinde bu metodun özellikleri ve yararları vurgulanmıştır. Almanya ve Fransa’da geliştirilerek kullanılan direkt metot daha çok Batı Afrika’da tercih edilmiştir.

Direkt metotta, temel dil becerilerinin kazandırılmasında, dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğretimi sırasını takip etmektedir. Bu metot, öğrenilecek yabancı dilin mantığı ile düşünerek, doğru iletişim becerisini kazandırmayı amaçlamaktadır. Konuşma becerisinin gelişmesine daha çok önem veren ve bu yeteneği geliştiren direkt metodu, yeni öğretim tekniklerini kullanan ilk metottur.

2. Okuma Metodu; Yabancı dil öğretiminde kullanılan modern metotlardan biridir. Okuma becerisini geliştirme temeline dayanmaktadır. Yabancı dilde okumayı öğrencilere sevdirmek ve okunanları tercüme ettirmek alışkanlığı kazandırmayı önemsemektedir. Öğretmen denetiminde, dil laboratuvarında, linyatofon salonunda, görsel iletişim araçlarında uygulanan okuma metodu, dilin ses sistemini geliştirmeyi, okunan metinleri, sözleri ve cümleleri doğru telaffuz etmeyi hedeflemektedir.

3. Yeni Bilimsel Program Metotları; çağdaş yabancı dil öğretim metotlarından biri, geçmişin yabancı dil öğretim deneyimlerini bir araya toplayan program metotlarıdır. Bu program, yabancı dilin bilimsel ve çağdaş teknoloji aracılığı ile en etkin şekilde öğretimini amaçlamaktadır. Ayrıca bu metotta öğretilecek dilin bilimsel incelemesinin yanında, öğrencinin yaş, bilgi ve kültür durumu da çağdaş veriler doğrultusunda değerlendirilmektedir. İşitsel- dilsel metot, bilişsel metot, iletişimci metot, işitsel- görsel, seçmeli metot, işlevsel- kavramsal metot, telkin metodu, bilişsel- kulak ve dil metodu yeni program metotlarını meydana getirmektedir.

1. İşitsel- dilsel metot; dilin sözlü yönüne ağırlık veren, anlama ve konuşma becerilerini öne çıkaran bir yabancı dil öğretim metodudur. Davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir düzene göre öğretmeyi amaçlamaktadır. Bu metodun temelinde dinle metodu- söyle metodu, tekrarla- ezberle metodu, temel beceriler metotları bulunmaktadır.

İşitsel- dilsel metot 1940’lı yıllardan itibaren ortaya çıkmış, davranışçı psikologlar ve dil bilimcilerin çalışmaları sayesinde gelişmiştir. Dil ve dilin işlevsel görevlerini doğru kabul eden bir anlayışa dayanmaktadır

2. Bilişsel Öğrenme Metodu; işitsel- dilsel metodun bir seçeneği olarak ortaya atılmış olup, yabancı dil konuşma becerisini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Belli sayıda ve düzende sözleri ve cümleleri inceleyerek, belli kuralları kullanarak kendine uygulama alanı bulmaktadır. Ses sembollerinin kullanımına da önem vermekle birlikte dört dil becerisini aynı zamanda öğretmeyi esas almaktadır. Dil sistemine egemen olmanın şartı olarak pratik

yapmayı kabul etmektedir. Ses sistemi ile örnek cümle kullanımlarının öğretilmesine öncelik verir. Ayrıca kişinin düzenli olarak dil pratikleri yapmasını ve kullandıklarını tekrarlamasını öngörmektedir.

3. İletişimci Metot; dilin kullanım modelini seçme temeline dayanmakta olup, öğretim biçimi, öğretim araç-gereçleri, öğretmen ve öğrenci rolleriyle davranışlarını, sınıf içi etkinliklerini, yani uygulamaları ona göre belirlemektedir. İletişimci metodun kullanılmasıyla birlikte yabancı dil öğreniminde strateji değişimleri olmuştur. Sözkonusu değişimler dil anlayışı ve tanımı, yabancı dil öğrenim ve öğretim metotları, yabancı dil öğrenimi araçları alanlarını kapsamıştır.

İletişimsel metodun ilkeleri bir yandan dilin yapısı, öte yandan dil kullanımı üzerinde yapılan çalışmalardan doğmuştur. Bilişsel öğrenmeyi esas alan iletişimsel metot, dil öğretiminde sadece belirli teknikleri kullanmaz ve bunların seçiminde çok serbest hareket etmektedir. Öğretimi gerçekleştirmek için de tablolar, resimler, ses ve görüntü kayıt bantları, yabancı dille konuşanların sesleri gibi araç gereçleri, yani işitsel-görsel araçları kullanmaktadır.

4. İşitsel- Görsel Metot; ses ile görüntünün birleştirilerek zamanlı yapılmasıdır. Bu metodun en başarılı uygulamaları dil laboratuvarının ortaya çıkmasıyla başlamıştır. Dinleme ve görme araçları olarak teyp, radyo, video ve parça film göstericileri ön plana çıkmaktadır. Televizyon, corder, video, sesli film, bilgisayar da işitsel- görsel dil öğrenimi araçlarının en önemlileridir.

5. Seçmeli Metot; metotlar karması veya metot zenginliği anlamına gelmektedir. Her metodun iyi tarafını kullanır ve en iyi metodu ve tekniği seçmeyi yeğler. Öğrencilerin yaşları, sınıfları, bilgi ve kültür durumları kesinlikle bu yöntemde dikkate alınmaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminin anlamlı ve gerçek hayattaki konuşmalara yönelik olarak yapılmasını sağlamaktadır. Ayrıca yabancı dil öğreniminin yabancı dille yapılmasını öngörmektedir.

6. İşlevsel- Kavramsal Metot; temel dil becerilerinin dilin doğal görevlerini yerine getirebilecek şekilde uygulamaya geçirilmesidir. Teori ile uygulamayı eş zamanlı öğreten bir metottur. Bu metodun uygulanması için dilin fonksiyonel görevlerinin açıkça bilinmesi gerekmektedir. Duyduğunu anlama, yazılı olarak görülenlerden anlam çıkarabilme, yabancı dili doğru ve akıcı şekilde kullanma işlevsel- kavramsal metodun amaçlarını oluşturmaktadır.

7. Telkin Metodu; Bulgar psikiyatrist Lozanov tarafından geliştirilen bu metot, sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Onun için sınıfları rahat iletişim kurabilecek şekilde düzenlemeyi ve en etkili iletişim aracı olarak müzikten yararlanmayı temel teknikleri olarak ortaya koymaktadır. Yani bu metotta iletişimin rahat ve serbest şekilde yapılabilmesi için her türlü çevre düzenlemesi yapılmak esastır.

8. Bilişsel, Kulak- Dil Metodu(Ca- Ob Metodu); bilişsel davranışçı ve dinle-konuş öğrenme metotlarının bir bileşimi olarak ortaya çıkmıştır. Bu yeni metot, birçok başka dil öğretim metotlarının çeşitli tekniklerinin seçimi sonucunda oluşan bu metotta, önce seslerin öğretimi, sonra da seslerin kâğıt üzerinde biçimleşini yazdırma öğretimi sözkonusudur. Öğretilen yabancı dilin kültürü ve yapısı hakkında teorik bilgiler vermek de önemlidir. Bu metodun bir başka özelliği ise tüm dil becerilerini ve çağdaş yabancı dil öğretim araç-gereçlerini eş zamanlı olarak kullanmasıdır.

Çağdaş dil öğretim metotları esas itibariyle bunlardır. Bu metotların sınıf içinde ve dışarıda kullanımları ve uygulamalarıyla ilgili birtakım teknikleri bulunmaktadır ki bunlara “yabancı dil öğretim teknikleri” adı verilmektedir.

Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretim teknikleri, yabancı dil öğrenimiyle ilgili tüm etkinlikleri ve uygulamaları kapsamaktadır. Seslerin çıkarılması, kalın ve ince sesli harflerin dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanımı, dil öğrenimi araç-gereçlerinin kullanımı, dil laboratuvarı çalışmaları tümüyle belirtilen teknikler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Yabancı dil öğretim metotları da, temelde, çeşitli dil teorilerinden biçimlenen değişik tasarımlardır. Teknikler ise bu tasarımları veya metotları somutlaştıran işlemlerdir. Örneğin, teyp, radyo, bilgisayar, video, televizyon gibi araçları yabancı dil öğrenimi için kullanmak doğrudan dil öğretim tekniklerine dayanmaktadır.

Ancak, Yabancı dil öğretim metotlarıyla yabancı dil öğretim teknikleri kavramları çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Öyleyse, bu iki kavramın açık tanımlarının yapılması ve aradaki farkın belirtilmesi kaçınılmazdır. Metot veya yöntem sözcüğü, genelde amaca ulaşmak için izlenen yol olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde ise metot, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretme tekniklerini ve araçlarını kullanarak bir dilin nasıl öğretileceğini ve öğrenileceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür. Teknik sözü ise, bir öğrenme ve öğretme metodunu uygulamaya geçirme biçimi, veya sınıfta yapılan öğrenme işlemlerinin bütünüdür. Buna göre metot bir tasarım, teknik ise o tasarımın uygulamasıdır.

Yabancı dil öğretim metotları dil bilim, psikoloji ve sosyoloji gibi bilimlerin verilerinden kaynaklanmaktadır. Buna göre dil ile ilgili ilkeler dil teorilerine, psikolojik kurallar öğretim teorilerine, sosyolojik esaslar ise iletişim yeterliliği teorilerine dayanmaktadır.

Yabancı dil öğretim tekniklerine gelecek olsak; farklı durumlarda değişik problemlerin çözümü ve hedefe ulaşılması için kullanılan örnek uygulamalardır. Yani yabancı dil öğretiminin belirli şartlarda uygun kullanılışı ve planlaması işinin tekniğidir. Teknikler kullanıldığı yere, kişiye ve şartlara göre değişmektedir. Kişilerin problemlerinin farklı olması farklı tekniklerle çözüm üretilmesini gerektirmektedir. Öyleyse Yabancı dil öğretiminde basamaklı olarak öğretim tekniklerinin uygulanması lazımdır.

Dil öğretiminde önemli olan faktörlerden birisi de temel dil becerileridir. İşitme, konuşma, yazma ve okuma, kavrama ve anlama onların en önemlileridir. Bu beceriler olmadan dil öğretimi gerçekleşemez. Yani öğretileni doğru işitme, okuma, yazma ve anlama becerileri sayesinde başarıya ulaşılmaktadır. Ancak insanlar arasındaki kişisel farklar, bu becerilerin yeterli, yetersiz veya eksik olmasına sebep olmaktadır. Bu durum dil öğretiminde farklı metotların uygulanması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu farklı metotların uygulanması ise yabancı dil öğretim tekniklerinin oluşmasına yol açmaktadır.

Yabancı dil öğretim teknikleri, dil öğretim şartları, kitleleri, araç- gereçleri ve ekonomik olanaklara göre farklılık göstermektedir. Çağdaş dil öğretim tekniklerinin kullanımını ve etkinliğini de bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler şunlardır:

1. Grupla Öğretim Teknikleri

Sınıf içinde kullanılan bu teknikleri şu başlıklar altında açıklayabiliriz:

1.1. Gösteri Tekniği; izleyici bir grubun karşısında bir işin nasıl yapılacağını gösterme veya genel kuralları açıklamak için kullanılan tekniktir. Sınıfta öğretmen veya varsa kaynak kişiler tarafından uygulanmaktadır. Ancak sınıf içinde etkili olabilmesi için ön hazırlık yapılması gerekmektedir. Dil öğretiminde görsel araçlar çeşitli şekilde kullanılmaktadır. Tepegöz, televizyon filmleri, kartlar, elektronik çizgiler, tablolar,

öğretmenin tahtada kullandığı resimler görsel araçları oluşturmaktadır. Bu araçların gösteri tekniğinin uygulamasında ve öğrencilerin dili öğrenmesinde büyük etkisi vardır.

Gösteri tekniğinin uygulamasında kulak ve göz birlikte kullanılmaktadır. Görsel araçlar yoluyla hazırlanan materyaller de bu tekniğin etkinliğini arttırmaktadır. Öğrenci bu malzemeyi kullanarak konuşmakta, yazmakta ve okumaktadır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte görsel araçlar da gelişmekte ve zenginleşmektedir.

Görsel teknik araçların yabancı dil öğretiminde kullanılması birçok yarar sağlamaktadır:

1. Görsel araçlar öğrencilerin sınıf içinde becerilerini kullanmasını temin etmektedir.
2. Dersin işlenişini yaygınlaştırıp, öğrenciyi kitabın dışında malzeme kullanarak dil öğrenmeye yöneltmektedir.
3. Öğretmenin sınıftaki konuşmalarını sınırlamakta, öğrencilere daha çok konuşma ve etkinlik gösterme imkanı vermektedir.
4. Günlük yaşantıyla ilgili konuları öğrenmeye başlamaktadır.
5. Sınıftaki araçlar aracılığı ile üretken hayal gücüne ve bunu sözcüklerle ifade etme becerisine kavuşmaktadır.
6. Dinlediğini anlama ve konuşma yeteneğine kavuşmaktadır.
7. Teorik bilgilerin anında ve gerçekçi olarak uygulamasını sağlamaktadır.

1.2. Soru- Cevap Tekniği; Sınıf içi uygulamada en çok kullanılan tekniklerden biridir. Öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırmada oldukça etkili ve yararlıdır. Yabancı dil öğretiminde işitileni ve okunanı anlama becerisini geliştirmektedir. Özellikle kartlar, tablolar, resimler ve görüntüler üzerinde soru-cevaplı alıştırmalar hem dersi zevklendirmekte hem de konuşma ve anlama becerilerini güçlendirmektedir.

Soru- cevap tekniğinin sınıfta uygulanması durumunda öğretmen, kullanılan materyaller üzerinde sorduğu sorularla günlük yaşantıyla bağlantılar kuran cevaplar almaya önem vermelidir. Yani ders günlük yaşantıya ve uygulamaya yönelik olmalıdır. Gerek sorular gerekse cevaplar işlenen konuyu daha geniş boyutlara taşımasının yanında, değişik yönlerden değerlendirip anlamaya da önemli katkı sağlamaktadır.

1.3. Drama ve Rol Yapma Tekniği; rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek açıklamasını sağlayan bir tekniktir. Öğrencinin iyi rol yapması için üretici düşünceye sahip olması gerekmektedir. Öğrencilere insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırma bu tekniğin bir başka yararını oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretiminde rol yapma, diyalog öğretimiyle konuşma becerisini geliştirmede öğrencilere dili kullanma fırsatı sağlayan sınıf içi yararlı bir etkinliktir.

Drama ise, farklı durumlarda hangi farklı davranışları sergilemek gerektiğini yaşayarak öğrettiği için, öğrencilerin problem çözme ve başkasıyla iletişim kurma yeteneğini geliştiren bir öğretim tekniğidir. Drama tekniği ile öğrenilen dil, sınıf içinde anlamlı ve yararlı olarak kullanılmaktadır. Bu tekniğin kullanılması konuşma bozukluklarını gidermekte, öğrenciyi utangaçlıktan kurtararak kendisine güven kazanmasını sağlamaktadır.

Drama ve rol yapma tekniği, öğrenciler arasında çok iyi bir yarışma ve tanışma ortamı oluşturmaktadır. Toplu çalışma ruhunu yaymakta, dostluk- arkadaşlık bağlarını güçlendirmektedir. İşlenen konunun daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına önemli katkıda bulunmakta, öğrencilere yeteneklerini geliştirme, becerilerini sergileme olanağı vermektedir.

1.4. Benzetim Tekniği; sınıfta öğrencilerin bir olayı ele alıp üzerinde alıştırmaya yapmalarına imkan sağlayan bir yöntemdir. Sınıf içinde öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir uygulamadır. Örneğin,

yabancı dilde öğrencilerin seviyelerine uygun olarak yazılmış bir küçük piyes eseri öğrenciler tarafından değişik rollerle temsil edilerek oynanabilir. Bu durumda, sözcüklerin ve kavramların doğru söylenmesi ve kullanılması, kelimelerin kalıcılık kazanması sağlanabilir.

1.5. Mikro Öğretim Tekniği; yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesi için sınıf içinde kullanılan bir dil öğretim tekniğidir. İlk kere 1963 yılında öğretmen eğitiminde kaliteyi artırmak amacıyla deneysel bir programın parçası şeklinde uygulanmıştır. Sınama-yanılma yöntemi olarak da bilinen bu teknik, çoğunlukla, öğret- yeniden öğret ilkesine dayanmaktadır. Öğrenci, kişisel becerisini kullanarak çok kısa sürede dersle ilgili bilgi sahibi olmaktadır. Yönetici öğretmen ve öğrenci arasında kayıt etme, tekrarlama ve yeniden tekrarlama esasına dayalı olarak uygulanan mikro öğretim tekniği, öğrencilerin yanlışlarını düzeltmekte, becerilerini geliştirmekte ve yeni düzenler ortaya koymaktadır.

1.6. İkili ve Grup Alıştırmaları; Sınıftaki toplam öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek, aynı konu üzerinde ortak çalışma yapma tekniğidir. Bir anlamda diyalog öğretimi de sayılabilen bu teknikte, anlam ve iletişime yönelik alıştırmalar, ezbere konuşmanın yanında resimlere bakarak konuşmalar yapılmaktadır. Teorik bilgilerin uygulanması anlamına da gelen ikili ve grup çalışmaları tekniği, çağdaş yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır.

2. Eğitsel Oyunlarla Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretiminde önemli bir tekniktir. Çünkü öğrenci, oyun sırasında, kendisinin öğrenme sürecinden geçmediğine inanarak öğreneceklerini bilinç altına yerleştirmektedir. Eğitsel oyunlar, ayrıca, öğrenciye ders esnasında sınıfın bilinen baskılarını hissettirmeden rahat bir ortamda öğretimi sağlamaktadır. Onun içindir ki, bu oyunlar ders saatleri dışında planlanmaktadır. Eğitsel oyunların hedefi, tüm dil öğretim çalışmalarını dersin özü ile kaynaştırarak çatışma olmayan dayanışma ortamına çevirmektir.

Eğitsel oyun tekniği, pek çok sınıf içi etkinliği de içermektedir. Okuma, kelime telaffuzu, konuşma ve anlama, öğrenilenleri tekrarlama onlardandır. Ancak, dil öğretimi alıştırmaları ile dil oyunlarını birbirinden ayıran kesin bir fark yoktur. Çünkü oyun ismini alan bazı çalışmalar ders niteliği taşıyabileceği gibi, ders olarak ele alınan bazı konular ve olaylar da oyunlar olabilmektedir. Bununla birlikte oyunlar aracılığı ile dil öğretiminde öğrenciler yorulmamakta, sıkılmamakta; tersine rahat bir ortamda, oyun- eğlence havasında dil öğrenmektedir.

Sonuç itibarıyla, eğitsel oyunlar yabancı dil öğretiminde öğrenciyi etkileyen yeni ve güzel bir araçtır. Sınıf içi çalışmalara değişiklik ve canlılık getirmesinin yanında, becerilerin gelişmesine de etki etmektedir. Klasik öğretmenlik tavırlarının tamamen değişmesini gerektirmekte ve sınıfları eğlence yerine dönüştürmektedir. Dolayısıyla, başarılı bir sonuca ulaşmak için en uygun ve üretken tekniklerden biridir.

2.1. İletişim Oyunları; öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim oyunlarıdır. Günümüzde yabancı dil öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaya başlayan bu yöntem, mknatsız yazı tahtası, mknatsız resim ve şekiller, diyaloglar ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile uygulanmaktadır. Ancak, bu tekniğin amacına ulaşması için, onun öğrencilerin seviyesine uygun seçilmesine, bütün dil basamaklarında olan öğrenciler için uygulanabilir olmasına, işlenen konu ile ilgisinin bulunmasına, yarışma özelliği taşımasına, temel dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacak nitelikte olmasına özen göstermek gerekmektedir.

2.2. Gramer Oyunları; dil bilgisi kurallarını öğretme ve pekiştirme amacıyla oynanan oyunlardır. Yeni bir konuya geçmeden önce sınıf içinde uygulanmalıdır.

Uzunlukların, ağırlıkların ölçümünde oynanacak oyunlar buna örnek olabilir. Böylece hem bu iki konuyla ilgili kelimeler ve kavramlar öğrenilip ezberlenmekte hem de gündelik yaşantıda kullanılan sözcükler sayısı zenginleşmektedir. Ayrıca dili konuşma, anlama ve kullanma becerileri güçlenmektedir.

3. Bireysel Öğretim Teknikleri

Özellikle öğrencilerin sınıf dışı öğretiminde yararlı olan bir tekniklerdir. Öğrencilerle özel yeteneklerine ve becerilerine göre ilgilenmeyi gerektirmektedir. Çünkü her öğrencinin konuyu kavrama, anlama ve ilgilenme yeteneği farklıdır. Bireysel öğretim tekniği aradaki bu farklılıkları en aza indirerek dil öğretmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenin deneyimi, bilgi birikimi ve yaklaşımı da bu tekniğin yararlı olmasında önemlidir.

Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği ancak konusunda uzmanlaşmış, yeterli araç-gereçleri ve vakti olan öğretmen uygulayabilir. İşlenen dersi normal ses kasetine veya video kasetlerine kaydeder. Sonra bunları öğrencilerin önüne koyar; öğrenciler de serbest olarak kendi kendilerine öğrenmeye çalışırlar. Öğretmen ise, alıştırma ve araçları kullanmada öğrencilere rehberlik eder, yol gösterir.

Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği, öğrenciye daha çok tecrübe ve dersle etkileşim imkanı sağlamaktadır.

4. Televizyonla Yabancı Dil Öğretimi

Dil öğretim araçlarının en önemlilerinden biri televizyondur. Çünkü televizyon, hem işitsel hem de görsel yönleri olan bir öğretim aracıdır. Öğrencinin zihninde daha kalıcı etkiye bulunmaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR:

1. Candemir Doğan, Arapça Öğretim Metot ve Teknikleri, Ankara 1989.
2. Ömer Demircan, Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil, İstanbul 1988.
3. Ömer Demircan, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul 1990.
4. İsmail Boztaş, Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programlarının Hazırlanmasında Dil Bilimsel Boyut, Ankara 1990.
5. Zeki Kaya, İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Ankara 1994.
6. J. Lyons, Kuramsal Dil Bilimine Giriş, çev. Ahmet Kocaman, Ankara 1983.
7. Nayif Hurma, al- Luğatu’l- Ajnabiya Ta’limuha ve Ta’allumiha, Kuveyt 1988.
8. Muhammed İsmail, al- Arabiya li ğayri’n-Natikina biha, Tunus 19883.
9. J. Frund, Beşeri Bilim Teorileri, çev. B. Yediyıldız, Ankara 1991.
10. Sibel Bozbeyoğlu, Türklerde Çeviri ve Çeviri Öğretimine Tarihsel Bir Yaklaşım, Ankara 1991.

Chikov Alexandr,
associate professor, PhD,
Chikova Svetlana,
associate professor, PhD,
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov,
Institute of Physical Education, Sport and Health

Dynamic and temporal characteristics of the technique push legs of cross-country skiers

Abstract: This article is devoted to the dynamic and temporal characteristics of the push legs and their relationship with the speed of running. The publication focuses on the determination of the effectiveness of technique push legs.

Keywords: sport, biomechanics, cross-country skier, technique, training, competitive.

Чиков Александр, доцент, к.б.н.,
Чикова Светлана, доцент, к.б.н.,
Северный (Арктический) федеральный университет
имени М.В. Ломоносова,
Институт физической культуры, спорта и здоровья

Динамические и временные характеристики техники отталкивания ногами лыжниками-гонщиками

Аннотация: В работе представлены динамические и временные характеристики техники отталкивания ногами лыжниками-гонщиками и их взаимосвязь со скоростью бега. Представлена возможность оценки эффективности техники отталкивания ногами.

Ключевые слова: спорт, биомеханика, лыжник-гонщик, техника, тренировка, соревнование.

Актуальность. В настоящее время спортивная борьба на международной арене очень остра. Даже казалось на таких дистанциях как марафонские счет идет на доли секунды, поэтому спортивные ученые, тренеры, консультанты ищут возможность достижения наивысшего результата всеми возможными и разрешенными способами. Изучение биомеханических характеристик в настоящее время имеет важное значение, так как позволяет находить слабые места в подготовленности лыжников-гонщиков,

находить пути повышения реализации энергетического потенциала спортсменов, повышая таким образом эффективность тренировочного процесса и соревновательную результативность. Работ, посвященных этой теме не так много, как должно было быть, что скорее всего связано с организационной сложностью проведения биомеханических исследований, использованием достаточно дорогой аппаратуры и сложностью объединения ее в одном эксперименте, нехваткой объективных методов исследования. В настоящее время чаще всего исследования рассматривают эффективность лыжников-гонщиков различного уровня подготовленности на основе кинематических характеристик. Ведется поиск эффективности соревновательной деятельности, биомеханических и энергетических причин выбора техники передвижения на лыжах в Италии в университете Верона совместно со шведскими учеными исследовательского центра зимних видов спорта [1]. Их исследования подтверждают то, что по кинематическим и динамическим характеристикам и по показателям аэробных возможностей сложно судить об эффективности техники и выявить причины, влияющие на ее выбор.

Цель нашего исследования – изучить техническую подготовленность лыжников-гонщиков на основе взаимосвязи динамических и временных характеристик в разных фазах работы ног лыжниками-гонщиками со скоростью передвижения.

Методы исследования. В исследовании принимали участие 5 лыжников-гонщиков имеющие 1 взрослый спортивный разряд. Для анализа были взяты усредненные значения пяти циклов работы правой и левой ногой каждого спортсмена. В качестве контрольного отрезка был определен равнинный участок трассы длиной 60 м, спортсмену давалось задание максимально быстро набрать скорость и оставшийся участок пройти одновременным одношажным коньковым ходом с относительно постоянной, 90% от максимальной, скоростью.

Регистрацию динамических и временных характеристик отталкивания ногами проводили с использованием тензометрических стелек аппаратно-программного комплекса "ДиаСлед-М-Скан" (г. Санкт-Петербург). Для этого стельки вставляются в ботинки лыжника и во время бега результаты передаются на компьютер с помощью WiFi сигнала. Частота регистрации показателей составляет 10с^{-1} , таким образом, мы получаем довольно точные показатели давления стопы и временные характеристики отталкивания, кроме того мы рассчитали импульс силы, как интегративный показатель и выявили их влияние на скорость передвижения. Так как масса тела обследуемых спортсменов находится в достаточно широком диапазоне $69,8 \pm 4,10$ кг, мы перевели абсолютные показатели давления стопы в относительные величины.

Обсуждение результатов исследования. Для анализа нами были выбраны такие фазы цикла как скольжение, подседание, отталкивание.

Средняя скорость прохождения контрольных отрезков составила $5,5 \pm 0,36$ м/с. При анализе показателей левой и правой ног между собой мы не выявили статистически достоверных различий, что свидетельствует об относительной симметричности работы ног при прохождении отрезка, в то же время мы видим, что в работе левой ноги прослеживается более короткая фаза скольжения, подседания и более длительная фаза отталкивания. Это можно объяснить тем что у данных спортсменов ведущей в большей степени является правая нога, это же подтверждает и меньшими показателями давления левой ноги (табл.1).

Таблица 1.

Временные и динамические показатели отдельных фаз работы ног лыжников-гонщиков

Фаза цикла	Нога	Время, с	Давление, г/кг	Импульс силы, Н·с
Скольжения	П	0,183±0,017	1220±112,2	2,23±0,374
	Л	0,174±0,019	1177±69,1	2,02±0,290
Подседания	П	0,297±0,029	-533±76,5	-1,61±0,370
	Л	0,261±0,032	-551±82,1	-1,46±0,380
Отталкивания	П	0,271±0,058	1644±128,9	4,50±1,237
	Л	0,299±0,064	1547±78,3	4,59±1,147

Примечание: П – правая нога, Л – левая нога

Такая асимметричность видимо компенсируется более высокими показателями импульса силы в фазе отталкивания. Наименьшее время спортсмены затрачивают на фазу скольжения 0,183±0,017с и 0,174±0,019с для правой и левой ноги соответственно (табл.1), что значительно меньше ($p < 0,05$), чем в фазу подседания, время фазы отталкивания не имеет статистически достоверных различий с фазой подседания, но имеет высокую статистически достоверную корреляционную связь (-0,91 и -0,85 для правой и левой ноги соответственно), таким образом чем меньше времени затрачивается на подседание, тем больше времени необходимо на фазу отталкивания. В нашем случае мы видим, что спортсмены имеют оптимальное соотношение этих фаз.

Показатели давления во время скольжения больше чем оно обеспечивается давлением массы тела, что связано с выпрямление корпуса спортсмена и выноса рук вперед, это в свою очередь создает необходимую силу для поддержания и возможно некоторого увеличения скорости прохождения контрольного отрезка. Максимальное давление ногами мы наблюдаем в фазу отталкивания (табл.1), что является закономерным так как именно в эту фазу при приобретаем ускорение для увеличения и поддержания средней дистанционной скорости. Параметры импульса силы характеризуется аналогичной динамикой, что и давление ногами.

Мы предполагаем, что регистрируемые параметры должны иметь высокую связь со средней скоростью передвижения на заданном отрезке, слабая связь – будет говорить о низкой эффективности использования той или иной фазы движения с точки зрения повышения скорости и, следовательно, малой эффективности техники. В случае высокой связи фаз движения одной ноги и слабой – другой ноги может свидетельствовать о низкой эффективности использования потенциала второй ноги.

Проведенный корреляционный анализ (табл.2) между представленными данными и скоростью прохождения контрольного отрезка выявил интересные факты.

Таблица 2.

Корреляционные показатели между параметрами фаз цикла и скоростью прохождения контрольного отрезка

Фаза цикла	скольжения		подседания		отталкивания	
	П	Л	П	Л	П	Л
Время	0,09	-0,21	-0,68	-0,99	0,82	0,88
Давление	0,29	0,09	0,84	0,64	0,21	-0,06
Импульс силы	0,22	-0,14	0,79	0,85	0,73	0,78

Так все показатели в фазу скольжения не имеют связи со скоростью. Как это не странно, но отсутствует связь между давлением во время отталкивания и скоростью. Первый факт скорее всего свидетельствует о том, что спортсмены данной группы не эффективно используют фазу скольжения для поддержания скорости и характеризуются недостатком в технике. Второй факт также говорит нам о том, что спортсмены не в полной мере реализуют имеющийся потенциал силы ног. Однако высокий уровень корреляционной связи времени подседания и отталкивания свидетельствуют об оптимальном использовании временных параметров техники.

Корреляционный анализ показателей импульса силы, который является интегративным параметром, со скоростью бега (табл.2) свидетельствует о том, что спортсмены благодаря временным параметрам в фазы подседания и отталкивания достаточно в полном объеме реализуют потери в реализации давления.

Индивидуальный анализ показателей выявил пути повышения эффективности техники отталкивания обследуемых спортсменов (табл.3).

Таблица 3.

Индивидуальные показатели силы и времени отдельных фаз

Спортсмена*	фазы	скольжение		подседание		отталкивание	
	нога	П	Л	П	Л	П	Л
1	время,с	0,16	0,15	0,38	0,34	0,13	0,15
	сила, г/кг	1191	1204	-721	-819	1606	1573
2	время,с	0,23	0,24	0,28	0,31	0,28	0,29
	сила, г/кг	1354	1267	-614	-481	1853	1659
3	время,с	0,17	0,15	0,27	0,24	0,26	0,25
	сила, г/кг	866	993	-425	-431	1272	1472
4	время,с	0,15	0,17	0,33	0,23	0,24	0,30
	сила, г/кг	1232	1085	-567	-592	1569	1319
5	время,с	0,21	0,16	0,23	0,18	0,45	0,5
	сила, г/кг	1459	1336	-336	-429	1921	1712

* - номер спортсмена соответствует порядковому месту прохождения контрольного отрезка.

Спортсмену 1 следует увеличить фазу скольжения, это повысит импульс силы, даст возможность отдохнуть и в то же время поддержать заданную скорость, время и сила подседания находится на самом высоком уровне среди обследуемых спортсменов, что также дает спортсмену возможность на восстановление сил. У спортсмена 2 слишком сильно затянута время отталкивания и наблюдаются наибольшие показатели силы отталкивания, что приводит к дополнительным мышечным затратам, в тоже самое время у данного спортсмена длительность скольжения является максимальной, и достаточно длительная фаза подседания, что позволяет ему восстановить силы, затраченные в период отталкивания. Третий спортсмен по времени скольжения и подседания похож со спортсменом 1, но наблюдается очень длительная фаза отталкивания, т.е. большие траты сил, которые не успевают в достаточной степени восстановиться в фазу скольжения, компенсация этого негативного явления происходит за счет малой силы отталкивания, которая является наименьшая из всей обследуемой

группы. У четвертого спортсмена мы наблюдаем высокую силу и время отталкивания, время и сила подседания имеют средние величины, а время скольжения минимальное, таким образом для спортсмена 4 следует увеличить фазу скольжения для оптимизации техники. Самую низкую скорость показал спортсмен 5, характеристики отдельных фаз можно оценить как не экономные, так наблюдается очень длительная фаза отталкивания и при этом максимальная сила отталкивания, т.е. происходит колоссальные затраты сил, а времени для восстановления практически нет, так как фаза скольжения и подседания являются одними из самых коротких.

Выводы. Представленные результаты исследования позволяют нам говорить о том, что работа над эффективностью техники работы ног спортсменов имеет разнонаправленный характер. Всем спортсменам следует уделить особое внимание времени, затраченное на фазу скольжения, а некоторым из них научиться более рационально использовать давление в фазу отталкивания, а фазу подседания научиться использовать для полноценного отдыха и эффективной подготовки для последующего отталкивания. Тот факт, что наибольшую корреляционную связь со скоростью передвижения имеют временные параметры движения свидетельствует о том, что это показатели наиболее просты в регистрации, понимании и анализе, и еще раз доказывает необходимость более детальных биомеханических исследований техники бега.

В дальнейшем мы планируем изучить корреляционные зависимости со скоростью передвижения не только с временными и динамическими показателями, но и с биомехано-энергетическими параметрами (механической и продвигающей эффективностями) лыжников-гонщиков, которые являются интегративными показателями физической и технической подготовленности на организменном уровне [2]. Это стало возможным после разработки нами метода дополнительного сопротивления [3,4]. Таким образом, мы сможем реализовать полноценный биомеханический контроль подготовленности лыжников.

Список литературы:

1. Pellegrini, B., Zoppiroli, C., Bortolan, L., Holmberg, H-C., Zamparo, P. & Schena, F. (2013) Biomechanical and energetic determinants of technique selection in classical cross-country skiing. *Human Movement Science*, 32:6, 1415-1429
2. Kolmogorov, S.V., Vorontsov, A.R., Rumyantseva, O.A., Kochergin, A.B. Mechanical and Propulsive Efficiency of Swimmers in Different Zones of Energy Supply // *Biomechanics and Medicine in Swimming XI. Proceedings of the XIth International Symposium for Biomechanics and Medicine in Swimming, Oslo, 16th - 19th June 2010.* Per-Ludvic Kjendlie, Robert Keig Stallman and Jan Cabri (Eds). Published by Norwegian School of Sport Science, Oslo, 2010. ISBN 978-82-502-0438-6. - P. 110-112.
3. Чиков А.Е., Чикова С.Н., Рябченко С.В., Кудрин А.К. Поиск новых подходов в подготовке лыжников-гонщиков // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* - 2013. - №6 - С. 49-52.
4. Чиков А.Е., Чикова С.Н. Методика определения механической эффективности лыжников-гонщиков (первый опыт) // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2011. Т. 76. № 6. С. 179-183.

***Shestakova Lidiya Gennadevna,**
Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) Federal State
Educational Institution of Higher Education
“Perm State National Research University”,
Head of Department of Mathematics and Physics, PhD (Pedagogics),
Associate Professor*

Mathematical problem as a means of forming skills of analytico-synthetic activity among pupils

Abstract. The article is devoted to the formation of skills of analytico-synthetic activity among pupils. The definition and characteristics of the analytico-synthetic activity is given. A mathematical problem (and a theorem) is considered as a means of forming these characteristics.

Key words: analytico-synthetic activity, mathematical problem, theorem, teaching pupils.

***Шестакова Лидия Геннадьевна,**
Соликамский государственный педагогический
институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет»,
заведующая кафедрой математики и физики,
кандидат педагогических наук, доцент*

Математическая задача как средство формирования у школьников приемов аналитико-синтетической деятельности

Аннотация. В статье посвящена формированию у школьников приемов аналитико-синтетической деятельности. Дано определение и характеристика аналитико-синтетической деятельности. Рассмотрена математическая задача (и теорема) в качестве средства формирования названных характеристик.

Ключевые слова: аналитико-синтетическая деятельность, математическая задача, теорема, обучение школьников.

За последние годы произошли значительные изменения в представлении о целях общего образования и путях их достижения. На первое место выходит задача подготовки учащихся к реальной жизни, к тому, чтобы занять активную жизненную и

гражданскую позицию, уметь работать в группе, иметь возможности к быстрому переучиванию в соответствии с требованиями рынка труда и социального заказа. Изменения приоритетных установок в системе образования обусловили переход к новой парадигме «выпускника школы, подготовленного к жизнедеятельности», нацеленной на реализацию развивающего потенциала, формирование мышления ученика.

Процедуры анализа входят органичной составной частью во всякое исследование, любой познавательный процесс и обычно охватывают его первый этап, когда человек переходит от нерасчлененного (целостного) описания изучаемого объекта к выявлению его структуры, составных элементов, свойств и признаков. Целью анализа является познание частей как элементов сложного целого. Он приводит к получению нового знания, которое пока еще не связана с конкретными формами их проявления в целостном объекте. Синтез, наоборот, объединяет части, свойства, признаки, отношения (выделенные с помощью анализа) в единое целое.

Под аналитико-синтетической будем понимать деятельность человека, содержание которой составляет такой процесс познания окружающей действительности, когда изучаемые объекты, явления, факты подвергаются мысленному или фактическому расчленению на части, каждая часть изучается отдельно, выясняются взаимосвязи между ними, а затем целое воссоединяется из частей. В результате этих операций достигается новое знание об изучаемом объекте, характеризующееся целостностью и системностью.

Анализ и синтез практически всегда выступают в связи не только друг с другом, но и с абстракцией, обобщением, систематизацией, сравнением и другими мыслительными операциями, вместе с которыми составляют логический аппарат мышления. Например, анализ простой текстовой задачи предполагает абстрагирование от несущественных для нахождения искомого данных. В геометрии при решении задач (доказательстве теорем) нужно абстрагироваться от частных, конкретных условий (положения фигуры на чертеже, а также их вида).

На основе изучения психолого-педагогической и методической литературы (с учетом особенностей предметной области «Математика») можно выделить умения, которые в качестве приемов входят в состав аналитико-синтетической деятельности:

- расчленять целое на составные части;
- устанавливать отношения между частями целого (выделять общее и отличное, известное и неизвестное, существенное и несущественное);
- составлять целое из частей, новый объект из отдельных элементов;
- составлять план действий по решению задачи;
- проводить ретроспективный анализ решения задачи, доказательства теоремы; исследовать полученное решение;
- находить ошибку и объяснять ее причину; заполнять пропуски в рассуждении, специальном тексте.

Названные приемы аналитико-синтетической деятельности играют важную роль в познавательном процессе и осуществляются на всех его ступенях. Выделение приемов аналитико-синтетической деятельности поставило вопрос о степени разработанности проблемы их формирования в педагогической и методической литературе. Проведенный теоретический анализ показал, что различных аспектов

поставленной проблемы (в плане формирования отдельных составляющих логического мышления) касались многие авторы, особенно начиная с 90-х годов XX века. Среди них можно назвать В.А. Далингера [1], Г.В. Краснослабоцкую [2], И.Л. Никольскую [3], И.Я. Субботина и М.С. Якир [4], Л.Г. Шестакову [5]. В работах этих авторов поднимаются проблемы обучения учащихся доказательствам, решению задач, организации обобщающе-повторительных уроков и др.

Следует отметить, что в направлении решения обозначенной проблемы большая работа проводилась и проводится на уровне начальной школы, при чем здесь она включена в идеи развивающего обучения [6], которые характеризуются интенсивным поворотом на развитие мышления учащихся.

Отработка приемов анализа и синтеза изучается также в публикациях, рассматривающих различные аспекты формирования стиля мышления или его структурных элементов (что характерно для более поздних публикаций). Среди этих авторов можно назвать Т.А. Безусову [7] (развитие культуры мышления), В.П. Кузовлева и М.В. Подаева [8] (мыслительной деятельности), Т.В. Маколкину [9] (формирование логической компетенции), Л.Г. Шестакову [10] (нелинейного стиля мышления) и др. В литературе приводятся разработанные авторами различные комплексы упражнений, частично направленные и на формирование приемов аналитико-синтетической деятельности.

Для формирования у учащихся приемов аналитико-синтетической деятельности на уроках необходимо проводить деятельность в следующих направлениях: работа с теоремами и доказательствами; работа по обучению решению задач. Дадим характеристику выделенным направлениям.

Остановимся на возможностях формирования приемов аналитико-синтетической деятельности *при работе с теоремами и доказательствами*.

Традиционно доказательство теоремы отождествляют с его логической формой, а поскольку элементы логики в школе подробно не рассматриваются, то обучение доказательству сводят в основном к заучиванию и воспроизведению книжного варианта. Между тем его следует рассматривать как обучение учащихся приемам анализа и воспроизведения готовых доказательств, самостоятельному открытию нового факта, способам поиска и конструирования различных видов доказательства, а также опровержению рассуждений. Кроме того, необходима работа с формулировками теорем, их структурой, а также ее ретроспективный анализ (где применима данная теорема, какие задачи на ее основе можно решить).

Среди типов заданий можно назвать:

- расчленение целого на составные части, установление отношений между частями целого, например, «выдели условие и заключение теоремы», «выдели в предложенном доказательстве его этапы», «составь план предложенного доказательства теоремы»;
- составление целого из частей, например, «восстанови формулировку теоремы по предложенным фрагментам», «из предложенных предложений выбери те, которые составляют формулировку теоремы», «данную теорему переформируй так, чтобы получить обратную, противоположную, обратную противоположной», «восстанови доказательство теоремы по предложенным фрагментам»;

- составление плана действий, например, «дана формулировка теоремы; составь план действий по ее доказательству»;
- проведение ретроспективного анализа доказательства теоремы, например, «определи, на какие теоремы, факты опирается доказательство данной теоремы», «определи, какие задачи можно решить, опираясь на данную теорему»;
- нахождение ошибки, например, «правильно ли сформулирована теорема?», «найди ошибку в доказательстве теоремы», «правильно ли построен чертеж к доказательству теоремы?».

Возможностями для формирования приемов аналитико-синтетической деятельности обладает процесс *обучения решению задач*. Рассмотрим эти возможности более подробно.

Значительный вклад в разработку теории обучения учащихся решать математические задачи сделан такими педагогами, как Ю.М. Колягин, Д.Пойа [11], Л.М.Фридман и др. Как отмечает Л.М. Фридман [12], все алгоритмы решения задач, изучаемые в школе, даны в учебных пособиях и, как правило, в изложении учителей, в свернутом виде. Между тем человек, так же как и машина, может решать задачу по знакомому алгоритму лишь в развернутом виде – в форме пошаговой программы (инструкции). Учителю, хорошо владеющему математикой, не трудно в уме (часто автоматически) развернуть свернутый алгоритм в пошаговую программу. Но ученику, особенно слабому, недостаточно обученному, это сделать бывает далеко не просто.

Дополнительно необходимо отметить, что детей нужно специально обучать приемам работы с текстом задачи. В плане формирования приемов аналитико-синтетической деятельности необходимо предусмотреть следующие виды работы.

Во-первых, обучение учащихся проводить анализ текста задачи на первом этапе. Для этого ученик должен хорошо усвоить три основных вопроса, которые задают на первом этапе (О чем задача? Что требуется найти? Что дано?), а также общие требования к ответам на них. Как показывает практика, детям наиболее сложно бывает осознанно ответить на третий вопрос. Для этого необходимо объяснить, что удобнее его заменить наиболее мелкими, связанными между собой вопросы. Для отработки умения задавать вопросы и грамотно отвечать на них можно организовать работу с несколькими задачами (без их решения), в ходе которой сначала учитель показывает как это можно делать, а затем школьники пробуют провести аналогичную работу самостоятельно с обязательной проверкой результата.

Во-вторых, обучение учащихся осуществлять поиск способа решения задачи. Как и в первом случае, учеников необходимо познакомить с основными приемами поиска (движение от условия к заключению, движение от заключения к условию, движений с двух сторон, несовершенный анализ) и организовать работу по их усвоению. Это можно сделать с использованием сочетание следующих форм организации учебной деятельности:

- поиск способа решения со всем классом;
- поиск способа решения одним учеником (класс проверяет) с последующим высказыванием замечаний и исправлением ошибок;
- самостоятельный поиск способа решения с обязательной проверкой правильности поставленных вопросов.

Подробное описание обучения учеников названным приемам поиска дано в книге Л.Г. Шестаковой [13].

В-третьих, приемы аналитико-синтетической деятельности активно формируются на последнем этапе работы с задачей, где требуется провести анализ полученного решения, проверить результат, обобщить способ решения и т.д. Особую роль здесь должен играть заключительный, ретроспективный анализ полученного учеником решения для выявления и освоения общих приемов рассуждения, использованных в процессе решения задачи.

В-четвертых, анализ и синтез, с одной стороны, лежат в основе моделирования и преобразования модели. С другой, использование действий моделирования способствует дальнейшему формированию у школьников приемов аналитико-синтетической деятельности. Как легко заметить, именно эти действия отрабатываются при переводе текста задачи на язык моделей на этапе составления краткой записи, схемы, графика, таблицы, символического рисунка, формулы, числового выражения, уравнения, неравенства и наоборот (переход от модели к конкретному содержанию). На отработку действия по преобразованию модели (ее анализу и синтезу) работает решение геометрических задач координатным, векторным методами и др. Различные виды математических моделей используются и на других учебных предметах.

Проведение ретроспективного анализа подразумевает выделение на основе проведенного решения использованных приемов, способов деятельности с целью дальнейшего их распространения на подобные задания. Работа организовывается, например, так. После решения тригонометрического уравнения учеников просят ответить на вопросы.

- Какие правила, формулы были использованы на каждом этапе решения уравнения?
- Для каких тригонометрических уравнений применим использованный способ решения?

Дополнительные возможности для формирования приемов аналитико-синтетической деятельности имеют задачи с избыточным или недостаточным наборами данных.

В процессе обучения решению задач следует использовать следующие виды упражнений:

- «в тексте задачи выдели условие и вопрос», «назови все известные и неизвестные величины», «определи, достаточно ли данных задачи для ее решения», «определи, нет ли лишних данных в условии задачи»;
- «даны числа; составь задачу, используя их», «составь задачу, удовлетворяющую следующим требованиям», «дана задача с недостающими данными; дополни условие задачи», «дано условие задачи; сформулируй вопрос», «сформулируй задачи, обратные к данной»;
- «составь план решения задачи», «назови порядок действий для решения задачи»;

- «какие формулы (аксиомы, теоремы, правила, опорные задачи) были использованы при решении задачи?», «какие дополнительные построения на чертеже были сделаны?», «какие еще задачи могут быть решены аналогичным образом?»;

- «дана задача и ее решение; верно ли оно?», «верно ли построен чертеж к задаче?», «в решении задачи допущена ошибка; найди ее и объясни ее причину», «реши математический софизм».

Работа по решению математических софизмов предполагает, прежде всего, применение приема нахождения ошибки и объяснения ее причины и подразумевает непосредственное решение математического софизма через определение некорректности применения использованного приема решения.

Проверка эффективности описанного подхода в учебном процессе школы дала положительные результаты, описанный теоретический материал и задания для его отработки доступны и интересны для учащихся. Формирование приемов аналитико-синтетической деятельности с помощью математической задачи достаточно эффективно.

Отметим, что целенаправленная работа по формированию у школьников в процессе обучения математике умений аналитико-синтетической деятельности оказывает положительное влияние на формирование у них логического и математического мышления, умений использовать полученные знания в различных ситуациях и на различном предметном содержании.

Список литературы:

1. Далингер В.А. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений: Книга для учителя. Москва, 2005. – С. 257.
2. Краснослабцкая Г.В. Формирование компонентов общей культуры мышления школьников. Математика в школе. 1994. № 2. – С. 42-44.
3. Никольская И.Л. Азбука рассуждений: Логические истории для школьников 5–8 классов. М. 1996. – С. 56.
4. Субботин И.Я., Якир М.С. Обучающая функция ошибки. Математика в школе. 1992. № 2-3. – С. 27-28.
5. Шестакова Л.Г. Как повысить логическую культуру учащихся гуманитарных классов. Математика в школе. 1999. № 5. – С. 90-93.
6. Истомина Н.Б., Дукарт М. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов. Начальная школа. 2000. № 2. – С. 86-87.
7. Безусова Т.А. О роли некорректных задач в развитии культуры математического мышления учащихся. Образование и наука. 2007. №4. –С. 123-131.
8. Кузовлев В.П., Подаев М.В. Развитие логического компонента мыслительной деятельности младших подростков. Психология образования в поликультурном пространстве. 2010. Т. 4. № 4. – С. 90-98.
9. Маколкина Т.В. О формировании логической компетенции в курсе математики в 5-6 классах. Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7-1. – С. 161-164.
10. Шестакова Л.Г. Моделирование работы по формированию у школьников нелинейного стиля мышления. Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. – С. 279–287.

11. Пойа Д. Как решать задачу: пособие для учителей. Пер. В.Г. Звонарева, Д.Н. Белл; ред. Ю.М. Гайдук. Москва, 1961. – С. 208.
12. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике: Пособие для учителей, методистов и педагогических высших учебных заведений. Москва, 1998. – С. 86-89.
13. Шестакова Л.Г. Методика обучения школьников работать с математической задачей. Соликамск, 2013. – С. 105.

Lomteva Tatiana,
NCFU, PhD Professor, the Faculty of the Humanities,
Koryakina Yana,
NCFU, Senior lecturer, the Faculty of the Humanities

The correlation of structural and conceptual components of linguo-stylistic interpretation in the process of building up professional competence.

Abstract: This article is devoted to the problem of structural and conceptual components of the linguo-stylistic analysis in the process of building up professional competence. The publication focuses on the key types of competences which should be employed by the linguistics students within the context of linguo-stylistic interpretation of the text.

Keywords: stylistic registers, linguistic skills, aesthetic function, pragmatic influence on the recipient, expressive means and stylistic devices.

Ломтева Татьяна Николаевна, СКФУ,
Доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарный Институт,
Корякина Яна Владимировна, СКФУ,
Старший преподаватель, Гуманитарный Институт

Корреляция структурно-содержательных компонентов лингвостилистического анализа художественного текста (ЛСАХТ) в контексте формирования профессиональной компетенции студентов-лингвистов.

Аннотация: Данная статья посвящена проблеме рассмотрения структурно-содержательных компонентов ЛСАХТ в процессе формирования профессиональной компетенции. В публикации анализируются и коррелируются ключевые компетенции, реализуемые студентами-лингвистами в процессе выполнения ЛСАХТ.

Ключевые слова: стилистические регистры, лингвистические навыки, идейно-эстетическая функция, прагматическое воздействие на реципиента, экспрессивные средства выражения.

Современное состояние высшего образования выдвигает новые требования к профессиональной подготовке специалиста и его личностным умениям и навыкам, определяющим его профессиональные характеристики и интеллектуальное совершенствование [1, 129-132]. Преподавателю следует быть сегодня организатором учебного процесса, привлекая студентов к самостоятельной работе. Насыщенная информационная среда, в которую погружается сегодня учащийся на занятиях, приводит к необходимости отбора информации, ее эффективному использованию с целью развития в соответствии с индивидуальными способностями и задачами [2,]. Внимание современных ученых, педагогов, исследований переместилось с описания функций и присущих им умений специалиста на так называемые компетенции, а общая тенденция современной системы образования – на компетентностное образование. Согласно автору в соответствии с компетентностным образованием «подготовка будущего лингвиста предполагает овладение им целым рядом специальных, профессиональных компетенций, таких как лингвистическая, социолингвистическая, лингвострановедческая, лингводидактическая, коммуникативная, рефлексивная, лингвометодическая, стратегическая» [3, 34]. Системообразующим фактором профессиональной подготовки преподавателя является его методическое мастерство, основанное на педагогических и психологических знаниях и умениях, подкрепленное другими дисциплинами, имеющими обязательную профессиональную направленность [3].

На современном этапе развития профессионального образования качество подготовки будущего лингвиста невозможно без учета профессиональной компетенции – оценочной категории, характеризующей человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда [1, 134].

От правильного способа обучения на прямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Сегодня, век информационных технологий требует от обучающихся принятия ответственности, развития творческой, самостоятельной индивидуальности, способной адаптироваться в быстро меняющейся среде, способствуя созданию «новой системы универсальных знаний, умений, навыков и опыта самостоятельной деятельности». [1, 133]. Одним из компонентов профессиональной компетенции является свободная ориентация в предметной области, глубокое постижение основ изучаемой науки. Профессиональная компетенция включает в себя:

- систему ценностных ориентаций личности;
- концептуальные знания о сущности процесса и продукта деятельности;
- апробированные в собственном опыте способы деятельности;
- способность к рефлексии, выявлению затруднений [4, 32-33].

Одно из важных мест в формировании системы профессиональных навыков и ценностных ориентаций студентов-лингвистов занимает выполнение лингвостилистического анализа художественного текста (ЛСАХТ), а именно «формально-грамматического, описательно-квалификационного курса, в центре внимания которого лежат вопросы, связанные с характеристикой языкового явления, описанием его разновидностей». [6, 67] По прохождении данного курса студенты должны изучить единицы всех уровней языковой системы, иметь представление о стилевой дифференциации английского языка, о его стилистических средствах, поэтому целесообразно обобщить знания в целостном анализе языка художественного

текста. Анализ помогает раскрыть системные основы различных художественных приемов и выявить глубинные потенции языковой системы, показывая язык как творческое явление [7, 67-68].

Предметом изучения ЛСАХТ является художественный текст как результат творческой деятельности, как структурно-семантическое целое (здесь мы видим реализацию текстоцентрического подхода), как единство языковых уровней (лингвоцентрический подход), как смысловая, эстетическая система воздействия на читателя (антропоцентрический подход). Согласно Стулкиной Г.П., предметом ЛСАХТ служит языковая организация текста, связи и отношения единиц разных уровней, в единстве выражающие ту или иную линию эстетической концепции произведения [7].

Основная задача ЛСАХТ, по мнению Шанского Н.М., заключается в изучении языковых средств разных уровней в системе определенного ХТ с точки зрения их соответствия замыслу автора и его индивидуальной манере письма [8]. Единство формы и содержания является исходным методологическим принципом современного ЛСАХТ. Основу стилистического анализа, по мнению Одинцова В.В., составляет «процесс выявления художественного приема и определение его функций в данном словесно-художественном построении, при котором художественный текст создается для выражения мыслей, а не для формального употребления слов и синтаксических конструкций» [9, 164].

ЛСАХТ – анализ лингвистических, стилистических аспектов художественного текста любой стилистической направленности, созданный для передачи общей художественной идеи текста, обобщающего, эмоционального смысла, который лежит в основе произведения и доминантой которого является авторская, оценочная точка зрения по отношению к описываемой действительности [10, 45].

Так как анализ текста представляет собой единство идейно-эстетического содержания и его языкового воплощения, то в процессе анализа акцентируется внимание на развитии:

- 1) лингвистических навыков (*рассматриваются лексико-семантические, синтаксические, содержательно-композиционные, морфологические, фонетические уровни текста*);
- 2) стилистических регистров *жанровых разновидностей стилистического ракурса языка*;
- 3) *понимания* прагматического (эмоционального) воздействия на *реципиента*;

Процесс формирования *лингвистических навыков* подразумевает анализ следующих языковых уровней произведения – фонетического, морфологического, лексического, содержательно-композиционного и синтаксического. Преследуя своей целью объяснить отдельные особенности текста, связанные с идейным содержанием, этот вид анализа стремится определить специфику взаимосвязи формальной и содержательной сторон художественного текста, выявить особенности использования автором в тексте тех или иных языковых единиц, объяснить их особую речевую и композиционную организацию [6].

Под стилистическими регистрами мы понимаем совокупность языковых средств и приемов, употребляемых в зависимости от цели и содержания высказывания с учетом обстановки, где происходит высказывание [5]. Это средоточение средств

художественной выразительности, характерной для литературного произведения, автора, литературного направления, целой эпохи и факторов, от которых зависит художественная выразительность.

Так как объектом исследования ЛСАХТ является текст определенной стилистической принадлежности, то целью ЛСАХТ – выделить и описать коннотативные значения, различные, смысловые приращения, стилистические фигуры. Характеристика текста производится на основе его функциональной соотнесенности (художественная прозаичность текста). Использование стилистических регистров жанровых разновидностей ракурса языка является неотъемлемой частью выполнения анализа текста.

Прагматические характеристики художественного текста следуют функциональной направленности – эстетическому воздействию на рецептора. Следовательно, с точки зрения прагматики, в художественном тексте интересны стилистические характеристики, обеспечивающие восприятие информации [5].

Прагматический критерий помогает отделить внутреннюю организацию и специфику взаимодействия языковых явлений, проанализировать механизм отбора языковых средств и приемов целевого воздействия на реципиента. Осуществление прагматического воздействия на реципиента составляет важную часть ЛСАХТ.

Следовательно, мы можем заключить, что комплексный анализ помогает понять идейно-образное содержание литературного произведения, проникнуть в глубины иностранного языка. Лингвистическое изучение текста (изучение единиц разных уровней языковой системы: синтаксических, морфологических, лексико-семантических, фонетических, содержательно-композиционных) помогает воспитывать культуру восприятия и понимания текста, то есть тех лингвистических средств, которые автор выбрал для воплощения своего авторского замысла. Авторский замысел раскрывается на основе процесса интериоризации читателем смысла языковых форм (структур), используемых художником. Вследствие этого обеспечивается развитие культуры речи, литературного вкуса, лингвистического кругозора. Студент формирует универсальную систему знаний, умений и навыков, способствовавшую развитию творческой индивидуальности, восприимчивой к техническим и педагогическим инновациям.

Стилистические регистры жанровых разновидностей помогают сделать речь более образной, эмоционально-окрашенной, экспрессивной и выразительной. Использование стилистических средств, тропов и фигур, имеющих внеконтекстуальные стилистические коннотации видоизменяют их, реализуя некое экспрессивное задание, устанавливая определенный стилистический эффект, привлекая внимание читателя и способствуя реализации образно-познавательной и идейно-эстетической функциям.

Прагматическое воздействие на реципиента помогает адресанту понять положение дел, о которых идет речь, овладеть языковой картиной мира, языковыми приемами и средствами для целевого воздействия на индивида и достижения желаемого эффекта со стороны автора.

Исходя из требований к выпускнику и указанных факторов, определим основные компетенции, которые могут быть сформированы у студентов-лингвистов при выполнении ЛСАХТ в результате освоения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения – 1-ый иностранный язык».

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) 3-го поколения, регламентируя требования к основной образовательной программе и уровню подготовки дипломированных специалистов по направлению «Лингвистика», выделяет следующие компетенции, формируемые в результате освоения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения – первый иностранный язык». Данные компетенции являются релевантными для выполнения ЛСАХТ в системе формирования профессиональных навыков студентов-лингвистов: лингвистическая, языковая, речевая, коммуникативная, межкультурная, социолингвистическая, эстетическая, прагматическая.

В результате освоения дисциплины обучающийся овладевает пятью базовыми компетенциями: языковой, лингвистической, коммуникативной, художественно-эстетической, социолингвистической.

По завершению курса студент должен знать литературную норму изучаемого языка, орфоэпическую, орфографическую, лексическую, грамматическую, стилистическую; прагматические параметры высказывания; языковую организацию функционально-стилевых разновидностей текста; уметь свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ПК-5), что составляет *языковую компетенцию*; владеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка (ПК-1), что составляет *лингвистическую компетенцию*; адекватно использовать разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации, применять на практике базовые навыки сбора и анализа языковых и литературных факторов (ПК 5), что составляет *языковую компетенцию*, владеть основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (ПК-3); что составляет *коммуникативную компетенцию*; владеть основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преимущества между частями высказывания (ПК-4); что составляет *языковую компетенцию*; представлениями об этических и нравственных нормах поведения, принятых в инокультурном социуме (ПК-2), что составляет *художественно-эстетическую компетенцию*; различать особенности официального, нейтрального, неофициального регистров общения (ПК-6), что составляет *социолингвистическую компетенцию* владеть методикой предпереводческого анализа текста, способствующей точному восприятию исходного высказывания (ПК-9);

Результаты освоения ООП бакалавриата определяются приобретаемыми выпускником компетенциями, т.е. его способностью применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Формирование профессиональной компетенции важная часть процесса обучения. Нельзя обучаться отдельным умениям, получать конкретные навыки, приобретать некоторые знания, потом все сложить и получить компетенцию. Любая компетенция приобретается в «процессе реализации какой-либо осмысленной деятельности, где надо ставить цели и определять результаты, решать проблемы, а не задачи, искать способы решения, а не получать их в готовом виде»[3, 87]. В основе любой компетенции лежат знания и умения их использовать. Компетенция всегда

сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству и взаимодействию в процессе решения различных проблем, с наличием определенных морально-этических установок и качеств личности [11, 89]. Выполняя ЛСАХТ нельзя сосредотачиваться только на одной компетенции – совокупность всех компетенций дает весомый результат. Продвижение как в языке, так и в выполнении ЛСАХТ происходит по уровням. Освоив компетенцию одного вида и научившись применять ее правильно и эффективно, можно переходить к освоению компетенций другого типа. Сформированные компетенции могут дать профессиональную основу и способствовать дальнейшему развитию творческого потенциала. Таким образом, наращивая знания и умения выполнения ЛСАХТ, мы приводим студентов к академическому результату, что способствует формированию самосознания, интеллектуального здоровья, творческой и самостоятельной личности, способной адаптироваться в условиях современного общества.

Список использованной литературы:

1. Новые государственные стандарты школьного образования по иностранному языку.2 – М.: Астрель: ФСЕ, 2004.
2. Бим, И.Л. Обязательный минимум содержания основных образовательных программ / Л.М. Бим. М., 1999.
3. Шульга Я.В. Подготовка преподавателей-лингвистов к инновационной деятельности в рамках формирования лингводидактической компетенции. Дагестанский педагогический университет, 2006.
4. Артеменко Н.А. подготовка будущих учителей-словесников к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода: автореф. дис. филол. наук/ Том. гос. пед. ун-т. Томск, 2007.
5. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие/ Н.С. Болотнова.- 3-е изд., исправленное и дополненное.- М.: Флинта: Наука, 2007.- 520с.
6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет.- М.: 2000.
7. Стуколкина Г.П. Лингвостилистический анализ художественного текста как средство формирования речевых умений младших школьников. Рязань, 2007.
8. Шанский Н.М. Махмудов Ш.А. Филологический анализ художественного текста. Спб., 1999.
9. Одинцов В.В. Стилистика текста. М.: Наука, 1999.
10. Головкина С.Х., Смольников С.Н. Лингвистический анализ текста: Материалы в помощь учителю-словеснику.- Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006.- 124 с.
11. Компанцева Е.В. Содержательно-методический аспект социокультурной компетенции в профессиональной подготовке студентов лингвистических специальностей. СГУ, 2006.

*Prosyannikova Yana,
Kherson State University, Ukraine,
Lecturer, Faculty of Translation and Interpretation*

Peculiarities of functioning of a symbolic component within a simile

Abstract: The article is devoted to cognitive and semiotic peculiarities of a symbol, to a specific character of an interaction of iconic and indexical peculiarities within a symbol. The article is also focused on the peculiarities of its functioning within a simile in poetic texts.

Keywords: symbol, symbolism, iconicity, indexicality, simile

*Присяннікова Яна,
Херсонський державний університет, Україна,
Викладач, факультет перекладознавства*

Особливості функціонування символічного компоненту у складі художнього порівняння

Анотація: Стаття присвячена вивченню когнітивної та семіотичної природи символу, специфіки взаємодії його іконічної та індексальної складових. Особливу увагу приділено дослідженню особливостей функціонування символу у складі художнього порівняння в поетичних текстах.

Ключові слова: символ, символічність, іконічність, індексальність, художнє порівняння

Мова відіграє провідну роль в житті людства, особливо в пізнанні, осмисленні та відображенні навколишнього світу. Результати пізнавальної та практичної діяльності людини відбиваються в одиницях (знаках) і категоріях мови.

Універсальною рисою природної мови людини є її знаковий характер. Мова грає вирішальну роль у пізнанні людиною навколишнього світу, навіть існування та функціонування суспільства в повній мірі неможливо “без знаків і знакових систем” [1, с.45], знаки “є для людини стихією, в яку вона занурена” [2].

Теж саме видається доцільним сказати про символічні знаки, позаяк ні одна зі сторін життя людини не обходиться без їх залучення. І здатність людини до символічної репрезентації змістових категорій є особливістю, яка виокремлює її з поміж інших форм життя.

Життя – це рух, рух уперед, до майбутнього. Якщо перефразувати народну мудрість “людина, яка забула своє коріння, не має майбутнього”, то можна зазначити, що майбутнє не можливе без минулого. І в цьому випадку символ виступає медіатором, який акумулює у собі спадок минулого й устремління до майбутнього [3, с.167], що в

результаті пояснює його багаторівневу смислову структуру, неоднозначний характер його співвідношення з предметом, який він позначає.

За природою зв'язку, який існує між об'єктом та його іменем американський логік Ч. Пірс виділяє три типи знаків, а саме іконічні, індексальні та символічні. На відміну від знаків-ікон, в основі яких лежить подібність, та індексальних знаків, що базуються на суміжності, для знаку-символу диференційною рисою є його умовність. За визначенням Ч. Пірса символічний знак є “конвенціональним знаком або знаком, що залежить від звички” [4,с.90], що позбавлений референтної вмотивованості [5,с.58].

Символ має природу знакоподібного утворення, оскільки здатен оперувати такими матеріальними утвореннями, як слова, словосполучення, речення [2]. В нашому дослідженні ми ставимо перед собою задачу вивчити особливості функціонування знаку-символу в межах художнього порівняння.

Отже, під символічним художнім порівнянням, ми розуміємо, стилістичну фігуру художнього порівняння, в парадигматичній та синтагматичній послідовності якої актуалізується знак-символ.

Наразі існують два семіотичні визначення терміну “символ”. З формально-семіотичної точки зору, символ є знак, який виникає в результаті встановлення зв'язку між позначаючим та позначуваним на основі домовленості, іншими словами, зв'язок носить умовний характер. В широкому розумінні під символом мається на увазі знак, первинний зміст якого використовується як форма іншого, більш абстрактного та узагальненого змісту. До того ж вторинний зміст, який виражає знак, об'єднується з первинним в межах спільного позначаючого [6,с.284].

На нашу думку наразі, слід окремо зупинитися і з'ясувати поняття конвенціональності/умовності зв'язку плану вираження та плану змісту в межах знаку-символу. Символ є чітко структурованим семіотичним утворенням [7,с.340]. Його структура складається з трьох обов'язкових компонентів: смислу, вербальної репрезентації та семіотичної зв'язки, що об'єднує попередні два елементи. Ознакою смислу є його узагальненість та мінливість, на відміну від чіткої сформованості вербальної оболонки, в яку він “одягнений”. Семіотична зв'язка ж забезпечує усталений зв'язок і водночас незалежний розвиток двох полюсів символу, смислового та формального, що в подальшому дає змогу класифікувати зв'язок між ними як конвенціональний [там само, 340].

За необхідне вважаємо нагадати, що мовленнєві знаки можна досить умовно розділити на три типи. Не існує чистих ікон або індексів, “ідеальний” мовленнєвий знак комбінує в собі всі три вищезазначені “іпостасі” [4,с.88-89; 3,с.54]. В нашому дослідженні, ми класифікуємо символічні художні порівняння, як такі, що мають комплексну природу, інкорпорує в свою смислову структуру ознаки іконічності, індексальності та конвенціональності (символічності, за Ч.С. Пірсом), але питома вага їх символічності переважає.

Символ в межах художнього порівняння відрізняється від суто конвенціонального знаку іконічною складовою, яка зумовлена певним ступенем подібності між планом вираження і планом змісту [8,с.20], підґрунтям якої “є залишок зв'язку ідеї та знаку” [цит. по 9,с. 341] (курсив наш – Я.М. Просяннікова).

Символ слід розуміти як “конденсатор” усіх принципів знаковості [10,с.240]. Принцип іконічної подібності між символічною складовою художнього порівняння та її

референтом виникає на основі аналогії, яка виникає в уявленні суб'єкта між чуттєвим образом і вираженою в ньому ідеєю [11,с.102].

Існує необхідність зазначити що, присутність іконічного елементу в структурі знаку-символу є не обов'язковою, а факультативною його ознакою [12,с.86].

Індексальна природа символу полягає у “відношенні суміжності з певною цариною значень” [12,с.86]. Зміст лише проглядає крізь словесну реалізацію, а план вираження лише натякає на зміст [8,с.20]. Відмінною рисою символічних художніх порівнянь є їх онтологічна здатність виводити читача за межі знаковості, вони є ніби містком між семіотичною та несеміотичною, позазнаковою реальністю. Кумулятивна функція символічних одиниць, яка полягає у їх здатності акумулювати, накопичувати та зберігати інформацію релевантну для всіх членів тієї чи іншої національно-культурної спільноти, дозволяє людині ідентифікувати себе як члена певної культурної групи [13,с.135]. Відіграючи роль порталу, символічне порівняння уможливує подорож у часі свідомості людини, її самоідентифікацію шляхом звернення до архетипних образів колективного підсвідомого [14;15], що створює всі умови для діалогу поколінь, між минулим і теперішнім, більш того між теперішнім і майбутнім [16,с.226]. Символічні порівняння фіксують колективний досвід людей і передають його не тільки у більш інформативній формі, а головне більш образно.

Ось у прикладі з вірша Полін Джонсон “Злодій, що краде худобу” (“The Cattle Thief”): “*He turned, like a hunted lion*” - “*Він обернувся, наче лев на якого полюють*” зморений голодом, поневолений, але не зламний, вождь індіанського племені (*Eagle Chief*) образно представлений у порівнянні з “царем звірів” – левом.

Щоб в повному обсязі осягнути зміст цієї аналогії необхідно вдатися до активізації фонових знань з історичного і культурного минулого Канади, які актуалізовані в лексичних одиницях поетичного твору. Білолиці загарбники (*white-skins*), так автор називає європейців, самовільно прийшли на землі індіанців, окупували їх, вижили місцевих жителів, запровадили свої правила існування, саме існування, позаяк докорінно змінили їх звичний спосіб життя, позбавили індіанців можливості вільно жити, займатися споконвічними промислами, полюванням на дичину та диких тварин, вимінювання їх шкіри на інші необхідні речі.

Залишившись без земель та засобів до існування, страждаючи від злиднів та голоду, вони мусили знайти спосіб, у який можна було б вижити. Вождь племені, гордовитий, сильний і непокірний, був вимушений переступити межу і вистежувати стада худоби, які належали білим, викрадати здобич, щоб прогодувати жителів племені, за що й отримав ганебне прізвисько крадія худоби (*Cattle Thief*).

Іконічна складова порівняння “*he – hunted lion*” активізується когнітивною операцією атрибутивного мапування, яка полягає у перенесенні ознак з царини джерела на царину мети. Гідність, сміливість, відчайдушність, рішучість, відданість прайду (чит. родині, племені) є невід'ємними рисами лєвової природи, саме ці риси характеризують вождя племені. Опинившись у безвихідній ситуації, беззбройний перед лицем озброєних боягузів-ворогів, які юрбою вистежили й оточили його, він, не зважаючи на фізичне виснаження від голоду, сповнений непоборної внутрішньої сили, без страху, відкрито погрожує їм розправою.

Гордовита постава, високо піднята голова, незламний дух індіанця, його готовність несамовито захищатися до кінця, протистояти численним ворогам у боротьбі за свою святу землю, яка народила його та дає йому сили не коритися,

активують символічний елемент порівняння, а саме його духовну зверхність над слабкодухими європейцями, величну природу, непереможність.

Іконічна та символічна складові гармонійно поєднуються в межах вказаного художнього порівняння, доповнюючи одна одну, цей симбіоз призводить до іррадіації змісту поетичного образу і його завершеності.

Художнє порівняння з символічним компонентом має ознаки архаїчності, позаяк його смисл не міститься ізольовано в якомусь певному синхронному культурному зрізі. Сміслові розгортання відбуваються за вертикальною шкалою, сягаючи своїм корінням минулого і здіймаючись у височінь майбутнього [10,с.241]. Особливість символічних елементів порівняння полягає в їх культурній усталеності та інформаційній місткості серед елементів культурного континууму [12,с.87].

Смісловий потенціал символічної складової художнього порівняння ширше за його реалізацію, тобто вступаючи в зв'язки з будь-яким семіотичним оточенням, вона не вичерпує свою смислову сполучуваність [10,с.242]. Ця особливість символічних порівнянь дозволяє створити певний смисловий резерв, що дозволяє їм вступати в непередбачувану комбінацію зв'язків в межах семіотичного простору і необмежену кількість інтерпретацій. Проте при інтеграції в синтагматичний ряд художнього порівняння символічний елемент зберігає свою смислову та структурну самостійність [10,с.241].

Так, в своєму віршованому творі “Коштовне каміння” (“Precious Gem”) Л. Ремідж, який було написано на честь двадцять дев'ятої річниці її подружнього життя, поетеса широко використовує символіку каміння для опису багатогранної натури свого єдиного коханого чоловіка. Його фізична міць описується за допомогою порівняння з гранітом, який з давніх часів вважається людством одним з найміцніших й найтвердіших каменів, здатних витримати будь-які навантаження та шкідливі впливи оточуючого середовища.

В свідомості людини граніт асоціюється з непохитністю, витривалістю, сталістю, вічністю існування. Так, і наш герой є непохитною гранітною стіною для своєї дружини (“*Shoulders strong as granite / you shield my pain*”), є прикладом усім чоловікам, оскільки здатен захистити, затулити собою свою кохану від болю і розпачу, які час від часу трапляються у людському житті.

Діаманти його очей освітлюють її життя, символічний елемент значення полягає у магічній здатності діаманта проганяти людські страхи і відгороджувати від негативних емоцій.

Його бурштиновий погляд спонукає та надихає на творчість, здавна і до теперішнього часу бурштин є символом тісного духовного зв'язку, є джерелом творчих сил, оптимізму, посилює інтуїцію людини, допомагає реалізувати заплановане, насичує радістю і душевним спокоєм.

Серед безлічі нічого не вартого “каміння” (*worthless, / no better than coal*), вона знайшла свій скарб, свій унікальний і рідкісний самоцвіт (“*As rare as alexandrite, I found you, / you are mine*”), який дарує свою красу лише їй одній в цілому світі.

Крім того, неповторність, виключність, “безцінність” цієї людини для авторки твору підкреслюється і у самій назві твору, яка має багатошарову структуру. Лексична одиниця *precious* за словниковим визначенням має перше значення *дорогоцінний, дорогий, коханий*, що узгоджується з її просторовим розташуванням перед іменником *gem*. Сема духовної цінності людини, її невичерпного кохання посилюється у її

другому визначенні, коли *precious* перекладається як *кохана, дорога людина*. Подібна ситуація спостерігається і з мовним знаком *gem*, семантичне значення якого поступово змінюється. Фокус уваги зміщується від матеріальної високої ціни будь-якого предмета до високої духовної значущості, прикл.: *дорогоцінний камінь – самоцвіт – коштовність – дорогоцінна, прекрасна річ – перлина – кохана людина*. Якщо можна так сказати, то палкі почуття Лі Ремідж до свого чоловіка представлені як закодоване K^2 , тобто кохання в квадраті.

Процес тлумачення символічних порівнянь представляється нам як двофазова операція. На першому етапі реалізується пошук подібностей між порівнюваними сутностями на предметно-чуттєвому рівні. У другій фазі відбувається горизонтальне та вертикальне розгортання смислової структури художнього порівняння за рахунок його символічного елемента. Такий ефект зумовлений асоціативною природою символічного компоненту порівняння, його властивістю зберігати вже існуючі асоціації та нестримною тенденцією до нарощення асоціативного комплексу впродовж всього свого “життя”.

Список літератури:

1. Моррис Ч. “Основания теории знаков” // Семиотика. Сост., вст.ст., общ. Ред. Ю.С. Степанов, М.: “Радуга”, 1983. – С. 45-97
2. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. Под общей редакцией Ю.П.Сенокосова, М.: Школа “Языки русской культуры”, 1997. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/mamprg02/index.htm>
3. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – 2-е изд., испр. -М.: Искусство, 1995. - 320с.
4. Пирс Ч. Начала прагматизма / Чарльз Пирс; пер. с англ., предисл. В.В. Кирющенко, М.В. Колопотина. – СПб.: Лаборатория метафизических исследований философского факультета СПбГУ; Алетейя, 2000. – 352с.
5. Романовская А.А. К эпистемологическому обоснованию символа в лингвистике // АСТА LINGUISTICA Vol. 1 (2007), 2. – С. 55-64
6. Encyclopedic dictionary of semiotics / Ed. By T.A. Sebeok. 1-3. Berlin. 1986.
7. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – I-XV, 896с.
8. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам XXI. Выпуск 754. Тарту, 1987. – С. 10-21
9. Тодоров Ц. Теории символа / Перевод с французского Б. Нарумова. — М.: Дом интеллектуальной книги, Русское феноменологическое общество, 1998. - 408 с.
10. Лотман Ю.М. Семиосфера. - С.-Петербург: «Искусство-СПБ», 2000. – 704 с.
11. Чертов Л.Ф. Знаковость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1993. – 388с.
12. Барсуков С.Г., Гришаков М.Ф. и др. Предварительные замечания по проблеме “эмблема – символ – миф” в культуре XVIII столетия” // Ученые записки Тартуского государственного университета. Труды по знаковым системам XX. Выпуск 746. Тарту, 1987. – С. 85 – 94

13. Верещагин Е.М. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров / Под ред. и посл-вием академика Ю.С. Степанова. – М.: «Индрик», 2005. – 1040 с.
14. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М.: «Renaissance IV Ewo», 1991. – 188 с.
15. Белехова Л.І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект [Рукопис] : дис. ... д-ра філол. наук: 10. 02. 04 / Лариса Іванівна Белехова; наук. консультант д-р філол. наук проф. О.П. Воробйова. – К : КНЛУ, 2002. – 391 с.
16. Теля В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

Christine F. Clark^{1,2}, Daniel Shepherd^{2*} and Shreena Natasha Hira¹,

¹Corporate Academy Group, Manukau City, Auckland, New Zealand,

²Department of Psychology, AUT University, Auckland, New Zealand

Predicting Intention to Complete and Learning Outcomes in a Sample of Adult Learners

ABSTRACT

Aims: This research investigates the relationship between Self-Esteem and completion/non-completion of tertiary qualifications for a sample of New Zealand adults, and explores the factors that may predict intent and learner outcome for these students. **Study Design:** A descriptive and correlational research design.

Place and Duration of Study: Corporate Academy Group, a Private Training Establishment located in a low socio-economic area, Manukau City, New Zealand, between August 2009 and April 2010.

Methodology: The Theory of Planned Behavior was used to assess intent to achieve, and was extended to include the Rosenberg Self-Esteem Scale as a measure of Self-Esteem. Adult students ($n = 211$), 115 females and 96 males aged between 15 and 65, were assessed for intent to achieve and actual outcome (completers vs. non-completers).

Results and Discussion: Participant's reports of attitude, perceived behavioral control and subjective norm, within the Theory of Planned Behavior, sufficiently predicted their intention to complete the course of study, and this prediction was significantly improved with the addition of their reported Self-Esteem level ($P < .05$). Furthermore, Rosenberg Self-Esteem Scale scores successfully predicted actual learner outcome, that is, completion or non-completion of the course, and was the only variable to do so ($P < .05$). Additionally, individual's Self-Esteem levels were found to increase across two measurement points ($t(205) = 4.59, p < .01$), upon first enrolment and at the terminus of the training program.

Conclusion: Results indicate the value of using Theory of Planned Behavior and Self-Esteem measures to predict a student's intention to complete their course of study and potentially their successful completion of that course. These findings offer an opportunity for future research into the prediction of learner outcomes using the Theory of Planned Behavior and Self-Esteem, and the ability of learning establishments to mitigate risk of non-achievement for the adult learner.

Keywords: Learner outcomes; adult learner; tertiary education; private training establishment; theory of planned behavior; self-esteem.

1. INTRODUCTION

The present research focuses on the adult learner, defined as anyone over the age of 16 who has left secondary school and is now continuing onto some form of tertiary study, other than that provided by universities or technical institutions. Broadly, these adult learners can be defined as those with no or very low qualification, and who enroll in tertiary courses with a vocational focus on typically low-skill occupations. In the New Zealand context, adult learners are often directed to a Private Training Establishment (PTE), as they do not meet the criteria for enrolment with a polytechnic or university, and can be considered the equivalent of Education Learning Providers in the United Kingdom, Vocational Education and Training (VET) providers in Australia, and Community Colleges in the United States. Private Training Establishments teach a range of qualifications, from foundation numeracy and literacy to degrees, however predominantly their focus is foundation education. Unlike their university counterparts, PTEs cater to the learner who comes with few qualifications, from disadvantaged homes, often with criminal convictions and with a deep suspicion and even antagonism towards learning. The usual PTE has small class sizes, no more than 16 to a tutor, and as such can provide the intensive and often extensive knowledge and skills that the learner needs to progress into either employment or further education. However, many of these adult learners are at risk of not completing their qualification, an issue concerning educational and government agencies, and typifying a trend in education throughout New Zealand [1]. Therefore, recognising barriers to completion is the first step to assisting adult learners, benefiting the educational facilities where they are enrolled, and ultimately benefiting society as a whole.

When youth or adults are not in employment, education, or training, there are costs to both the individual and society [2]. In the United Kingdom, the reported cost of youth aged 16-18 not in employment, not in education and not in training, is on average almost £100,000 per person over their lifetime [3]. Furthermore, the number of youth falling into this category in the UK is estimated at 1.3 million individuals, at an annual cost of £3.65 billion [4]. Besides economic costs, there are 'human' costs associated with non-completion, including a reduction in the individual's ability to maintain employment, financially support themselves, maintain reasonable health, and to avoid criminal activity and substance abuse [5-6]. In addition, it has been suggested that individuals who fail to complete secondary education, and following this do not complete any tertiary qualification, are more likely to have relationship difficulties and raise children as single parents [2]. Though rarely documented, non-completion of courses incurs costs on the educational institutions themselves, negatively impacting resources, staff allocation, educational effectiveness, and allocation of funding both within the institution and within the broader educational sector [7].

Failure to achieve in any educational contexts has, for obvious reasons, attracted much investigation. The major reasons for failure or non-completion can be grossly grouped into four categories: 1) Social pressure and related stressors; 2) Self-efficacy in relation to being able to achieve; 3) General attitude toward achieving (which is often influenced by past experiences of education) and 4) Self-Esteem levels sufficient to enhance achievement [1,2,8]. Each will now be discussed in turn.

Social pressures are thought to have two components which interact towards behavioural intention; beliefs about how other people, who are some in way important to the person, would like them to behave (normative beliefs) and positive or negative judgments about each belief (outcome evaluations) [9]. There is significant literature that confirms the importance of social pressures affecting behaviour, specifically, indicating that social and parental influence is a dominant factor influencing educational achievement and course completion [10-14].

Self-efficacy is conceived of two components, the first being the perceived ease or difficulty in performing a behaviour, and the second component being an individual's perception of controllability around the task [15-16]. There is evidence to suggest that self-efficacious students participate more readily, work harder, persist longer, and have fewer adverse emotional reactions when they encounter difficulties than do those who doubt their capabilities [17].

Attitude is said to be one of the most important determinants of behaviour [18], and can be defined as "the disposition to respond with some degree of favourableness or unfavourableness to a psychological object", and describe attitudes as being acquired rather than innate with a direct influence on behaviour [19]. A number of studies have confirmed the importance of attitude in educational outcomes [10,20,22].

The fourth major contributor to educational achievement has been identified as Self-Esteem, which describes an individual's sense of worth, and the level of value and appreciation they place upon themselves [23]. This has been supported by many studies [24-29] with the understanding that Self-Esteem is implicit in academic achievement and reciprocally that achievement increases Self-Esteem. Alongside this, it has been found that emotional and social factors including stress and low Self-Esteem, can predict intention to 'dropout' of education [30]. These findings support the basis of this current study; that low Self-Esteem, unless addressed, will contribute to a poor outcome for the student.

The ability to identify adult learners at risk of non-completion and predict educational outcome would greatly enhance the student's potential in other areas of their life, as well as the provider's results and credibility, funding and future endeavours. However, scant literature is available discussing the ability to predict learning outcomes in this type of student, with the only similar study using the Theory of Planned Behavior to predict learning outcome in high school students [10]. The aforementioned influence of social pressures, the perception of being able to achieve, and attitude, on achievement, are *a priori* part of a theoretical framework known as the Theory of Planned Behavior (TPB) [31], which has previously been applied in the educational context [10,32,33]. The TPB provides a model that encompasses an individual's attitude towards, and intention to perform the behaviour, and also accounts for the social context of the individual and the pressures they may feel in performing the behaviour [31]. Self-efficacy, which research has shown to have a large effect on behavioural change is also incorporated within the TPB as perceived behavioural control [34].

Current literature reveals a multitude of studies conducted to explore why learners do not achieve educationally [1,8,10,26,27,35], some exploring the relationship between the TPB components, self-efficacy and achievement [17,31,33,36-39]. Thus the use of the TPB has been validated in previous educational research, for example, as a tool to predict intention and consequently attendance for both high school students and university students [10,16]. One

particular study using the TPB to identify students that were at high risk to fail, and concluding that early communication of the consequences of non-completion, if used positively in a remedial manner, could facilitate an improved outcome [10]. Despite there being some focus on achievement in secondary level students, predicting learner outcomes of tertiary level students, specifically those studying through a PTE, have not been explored.

It has been stated that the TPB model could also include additional predictors within the model to increase the model's predictive ability [31], and this has also been supported by other authors, suggesting the addition of factors such as Self-Esteem [16,32]. Our study extends the TPB to include the variable of Self-Esteem as a dominant factor of prediction, given its previously established relevance to educational performance. While Self-Esteem and components of the TPB have individually been identified as being important to predicting achievement, intent and outcome in varying educational contexts [24,31,40-42], little research can be found combining the two methods into a single predictive model, and exploring its relevance for a tertiary institute such as a PTE. Thus the central objective of this study is to determine if Self-Esteem, in conjunction with the factors of the TPB, can predict behavioural intent and educational outcome for an adult learner. To this end the following hypotheses were considered: 1) the Theory of Planned Behavior components and Self-Esteem will predict intention to complete; 2) the components of the Theory of Planned Behavior and Self-Esteem will predict educational outcomes, and 3) Self-Esteem levels will improve over the duration of a programme.

2. METHODOLOGY

2.1 Participants

The sample comprised two hundred and eleven individuals (115 females and 96 males) who were students of a Private Training Establishment (PTE) targeting low or non-achieving individuals in the south of New Zealand's largest city, Auckland. Participants ranged from 15 to 65 years of age ($M = 28.49$, $SD = 13.15$), with males being significantly older ($M = 30.92$, $SD = 13.24$) than females ($M = 25.57$, $SD = 12.50$), ($t(205) = -3.01$, $p < .01$). The ethnic profile of the sample was 41.7% Pacifica, 38.4% Maori, 10.4% European, 8.5% Asian, and 1% other. Individuals in the sample ranged in their English language abilities, but all were required to have at least basic English skills to enrol in courses. The socio-economic status (SES) of individuals was not directly measured, but typically reflected the general SES of the enrolment catchment region (i.e., extreme deprivation, low SES).

2.2 Materials

In order to test the study's hypotheses, a questionnaire containing a Self-Esteem scale, and Theory of Planned Behavior scales, was developed. Demographic information (i.e., age, gender, ethnicity) was obtained from enrolment information contained in the PTE records. Additionally, final educational outcome (e.g., completed or non-completed) was obtained from the same source. Each will be described in turn.

2.2.1 Outcome classification

Participants were classified according to the Tertiary Education Commission's outcome requirements for Student Achievement Component Funding [43], where a positive outcome indicated participants completed the course, and a negative outcome indicated that they did not complete the course or withdrew.

2.2.2 Theory of planned behavior (TPB) questionnaire

To predict whether participants would complete their course of study, a questionnaire based on the Theory of Planned Behavior (TPB) was developed, based on the 'Theory of Planned Behavior manual' [9] providing stepwise methods to construct TPB questionnaires. The TPB is a model aimed at identifying an individual's intention to perform behaviours and relating this to likelihood that they will successfully engage in these actions [44]. In determining intention, the TPB captures three concepts: Perceived Behavioural Control, Subjective Norms and Attitudes [44].

The TPB questionnaire used in this study consisted of 26 Likert scale items grouped into four subscales. First, Behavioral Intention consisted of a single question encompassing motivation factors driving the behaviour [31], where participants selected a statement between 1 and 5, which best reflected their intention, for example, 1 = "I expect to complete this programme" and 5 = "I probably will not complete this programme". Second, the Perceived Behavioural Control subscale contained ten items relating to the volitional control of the behaviour and the perceived ease or difficulty of performing the behaviour. The scale asks questions such as, "Financial problems may mean that I will not complete this programme" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*). Third, the Subjective Norm subscale consisted of ten items indicating perceived social pressure to perform a behaviour, such as, "My friends think that I am doing the right thing" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*). Last, the Attitude subscale consisted of five items assessing the level of positive appraisal of a behaviour, such as, "I believe that I will enjoy this programme" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*).

2.2.3 Rosenberg self-esteem scale (RSES)

Self-Esteem was measured using the Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (RSES) [23], aimed at measuring an individual's general positive or negative attitude toward the self. The RSES assesses Self-Esteem using ten Likert scale items, with participants rating responses to items on a four point scale (1 = *Strongly Agree* to

4 = *Strongly Disagree*). Previous research has suggested a two factor structure to the RSES, reflecting either positive and negative weighted items, [45-46], and the two factor approach was adopted for this research due to the pitfalls associated with treating the RSES as a single structure [47]. Following a Principle Components Analysis, the RSES was found to contain two factors reflecting either positively worded items (items 1, 2, 4, 6, 7) or negatively worded items (items 3, 5, 8, 9, 10), and this result was used to create two subscales, RSES(pos) and RSES(neg), respectively.

2.3 Procedure

A research assistant was employed to distribute the questionnaires to ensure anonymity of responses, along with an information sheet outlining the purposes and procedures of the study. Students were informed that participation was voluntary, and that they could withdraw from the study at any time without reason. To assist the return of completed questionnaires, the research assistant requested the students to complete the questionnaire once given the materials, and to return them immediately after completion, which was approximately ten minutes. Data was then entered into a spreadsheet and demographic information included for each participant's data. Following the entry of all data, participants' names were converted to participant numbers to ensure anonymity. The TPB questionnaire was administered once at the initiation of the course, and the RSES was administered twice; once at the initiation of the course (Time1), approximately 40 weeks duration, and at completion or point of withdrawal from the course (Time2).

2.4 Analysis

To test that Self-Esteem will predict Behavioural Intention above and beyond the components of the TPB, we created three models and then tested them using hierarchical linear regression analyses. The first model employed age and gender as co-variates (Model

1). Model 2 added the three TPB components (i.e., Subjective Norm, Perceived Behavioural Control and Attitude), while Model 3 included the two RSES subscales measured at the first time point. A comparison of R^2 - change across the three models, and an examination of standardized regression coefficients, determined the relative contribution of each predictor. A further analysis was run

to test the ability of the TPB and RSES scores to predict educational outcome. This analysis mirrored the first, but the use of a dichotomous outcome variable (i.e., completion vs. non-completion) necessitated the use of a binary logistic regression. Finally, paired samples *t*-test will be used to determine differences between mean RSES subscale scores at Time1 and Time2, in order to see if scores will improve over time, from initiation to termination of a course

3. RESULTS AND DISCUSSION

Prior to undertaking statistical testing, the data were assessed for their analytical fitness and explored to elucidate data structure. To this end, the psychometric properties of the data were obtained using conventional descriptive statistics (e.g., means and standard deviations), and internal consistency statistics (e.g., Cronbach's alpha) (Appendix A). Structure was tested for dimensionality using item-total correlations, and for some scales (e.g., RSES) structure was examined more rigorously using Principle Components Analysis (PCA) (Appendix B). Additionally, prior to regression analyses data were screened for normality, linearity, homoscedasticity, and independence of residuals graphically using residual analyses. Each of the major scales and subscales used in this study were found on all counts to be of sound psychometric character as gauged by current statistical criteria. All analyses were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 19).

3.1 Hypothesis 1: Self-Esteem Can Explain Additional Variance in Intention to Complete, Above and Beyond the Components in the Theory of Planned Behavior and Other Predictor Variables

Hierarchical Multiple Linear Regression analyses were undertaken in order to provide summary coefficients of the nature of the relationship between Behavioural Intention and: age and gender (Model 1); subjective norm, attitude, and perceived behavioral control (PBC) (Model 2), and between behavioural intention and Self-Esteem measured at the start of training (Model 3). The latter model, involving Self-Esteem as measured at the first time point (i.e., Time1), used the two summative scales consisting of positively and negatively worded items as extracted from a PCA. Note too that Model 1 is tested in Model 2, and Models 1 and 2 are both nested in Model 3 (see Table 2).

Table 1 presents statistics assessing the statistical fit of the three models. Note that the R values derived from Models 2 and 3 were significantly different from zero ($p < .05$), whilst Model 1 was not. This result indicates that the predictive power of Model 1 is no greater than using the mean of the behavioural intention scores, whilst Models 2 and 3 endowed greater predictive power than this average. The adjusted R^2 values contained in Table 1 show the three models explain between 1% and 17% of the variability in behavioural intention, and the change statistics (right-side, Table 1), show that while the change in adjusted R^2 from 0 to 0.01 (i.e., Model 1) is not significant, the changes between Model 1 and Model 2 ($\Delta R_{adj} = 0.12$) and between Model 2 and Model 3 ($\Delta R_{adj} = 0.05$) are significant. This result indicates that Self-Esteem predicts behavioural intention above-and-beyond the TPB.

Both un-standardised (B) and standardised (β) coefficients are reported, along with standard errors, the outcome of significance tests (via Students t -test), and regression equations in Table 2. Inspection of the t -values reveals that, for Model 1, age is a significant predictor of behavioural intention but gender is not. This negative association between age and behavioural intention is evident across all three models. For Model 2 all three predictors from the Theory of Planned Behavior have β coefficients significantly different from zero. As expected from theory, subjective norm had a negative correlation coefficient with behavioural intention, while PBC and attitude had positive correlations. These three predictors remain significant in Model 3, and are joined by an additional significant predictor, the negatively- worded RSES subscale. Additionally, an independent samples t -test was undertaken to probe for associations between behavioural intention and learner outcome (i.e., completion vs. non-completion), and no significance difference was found between the two groups ($t(205) = -0.129, p = .90$).

Table 1. Summary of the MLR analyses when the ten-item RSES is decomposed into two five-item subscales representing positively and negatively worded items

Model	R	R^2	Adjusted	Std. Error of	R^2	F	Change Statistics			
							R^2	the Estimate	Change	Change
1		0.17	0.03	0.01	0.17	0.03	1.88	2	180	.16
2		0.38**	0.15	0.11	0.16	0.12	6.08	3	177	.00**
3		0.45**	0.20	0.16	0.17	0.05	4.23	2	175	.02*

* $p < .05$ (2-tailed), ** $p < .01$ (2-tailed).

Table 2. Un-standardised and standardised coefficients for each of the hierarchical multiple linear regression analyses when the RSES is represented by its positive and negatively worded subscales

	<i>B</i>	Std Error	<i>p</i>	<i>t</i>
Model 1				
Constant	2.17	0.04	-	62.63**
Age	-0.00	0.00	-0.17	-1.93
Gender	0.02	0.03	0.06	0.64
Model 2				
Constant	1.33	0.23	-	5.80**
Age	-0.00	0.00	-0.17	-2.04*
Gender	0.01	0.03	0.03	0.40
PBC	0.09	0.03	0.26	2.77*
Subjective Norm	-0.05	0.03	-0.21	-1.96*
Attitude	0.12	0.05	0.24	2.21*
Model 3				
Constant	1.34	0.23	-	5.96**
Age	-0.00	0.00	-0.18	-2.16*
Gender	0.01	0.03	0.02	0.28
PBC	0.10	0.03	0.28	3.07*
Subjective Norm	-0.05	0.03	-0.21	-2.05*
Attitude	0.11	0.05	0.22	2.06*
RSES Positive	0.01	0.01	0.07	0.78
RSES Negative	-0.01	0.01	0.25	-2.88*

Note: Behavioural Intention is the dependent variable. * $p < .05$ (2-tailed), ** $p < .01$ (2-tailed)

3.2 Hypothesis 2: Self-Esteem Can Predict Course Outcome after Controlling for TPB Components and Other Predictor Variables

Self-Esteem scores should also contribute to course outcome, that is, participants with lower initial Self-Esteem would also be more likely to produce a negative outcome. The analysis and prediction of dichotomous outcomes such as not completed ($N = 167$) or completed ($N = 44$) is best undertaken using logistic regression analyses. Our analyses again comprised of three models, with Model 1 (age and gender), Model 2 (PBC, Subjective Norm, and attitude) and Model 3 (Self-Esteem subscales at Time1) being identical to those employed in the linear regression analyses.

Table 3 displays the effectiveness of the three models in accounting for the data. A battery of Hosmer-Lemeshow (H-L) tests returned non-significant chi-square values for the three models, suggesting that each model constituted an adequate fit to the data. The relative goodness-of fit of the three models is assessed by computing best-fitting parameter estimates using Maximum Likelihood Estimation (MLE). By employing MLE, model selection criteria such as the Akaike Information Criterion (AIC) and the Bayesian Information Criterion (BIC) can be employed to adjust for model complexity (i.e., number of parameters). For all three models MLE was used to fit the logistic model (1) to data, and to provide maximum likelihood parameter estimates. The best-fitting parameters are found by minimizing the deviance, that is, the Log likelihood (LL) function multiplied

by negative two [48]. The minimized deviance provides evidence in regards to which model most likely fits the data, but does so without respect to model complexity. Goodness-of-fit measures in themselves do not provide sufficient information with which to select a model, and an advantage of MLE is that it can be used with the AIC and BIC selection methods, both of which account for differences in the number of parameters among the models with the model with the lowest value of AIC or BIC being preferred, with the difference between the two being that the BIC penalizes free parameters more strongly than the AIC. It is evident from the final two columns of Table 3 that the three models are comparable in their ability to account for the data, though Model 3, the least parsimonious, has the lowest AIC and BIC values.

Table 3. Summary of the logistic regression analyses when the ten-item RSES is decomposed into two five-item subscales representing positively and negatively worded items

	-2 Log likelihood	H-L Test	p-value	AIC	BIC
Model 1	49.06	9.01	.25	55.06	55.83
Model 2	41.77	6.63	.58	55.77	57.55
Model 3	35.01	5.52	.70	53.01	55.30

Table 4. Un-standardised and standardised coefficients for each of the hierarchical multiple linear regression analyses when the RSES is represented by its positive and negatively worded subscales

	B	Std Error B	Wald	e^b	95% C.I. for e^b
Model 1					
Constant	3.45	1.15	8.92	31.38	
Age	-0.01	0.03	0.11	0.99	0.93 - 1.05
Gender	-0.16	0.86	0.03	0.86	0.16 - 4.59
Model 2					
Constant	-1.66	7.22	0.05	0.19	
Age	0.01	0.03	0.17	1.01	0.95 - 1.08
Gender	-0.31	0.93	0.11	0.74	0.12 - 4.55
BI	3.41	2.66	1.65	30.20	0.17 - 54.49
PBC	-2.09	1.46	2.04	0.12	0.01 - 2.17
Subjective Norm	-0.68	1.09	0.39	0.51	0.06 - 4.25
Attitude	3.24	1.70	3.66	25.62	0.92 - 71.31
Model 3					
Constant	-1.24	7.18	0.03	0.29	
Age	0.01	0.04	0.09	1.01	0.94 - 1.09
Gender	-0.25	0.97	0.07	0.78	0.12 - 5.16
BI	1.98	3.08	0.41	7.25	0.02 - 30.77
PBC	-1.98	1.36	2.12	0.14	0.01 - 1.98
Subjective Norm	-0.60	1.20	0.25	0.55	0.05 - 5.76
Attitude	3.61	1.98	3.32	36.89	0.76 - 83.66
RSES Positive	-0.14	0.21	0.45	0.87	0.58 - 1.30
RSES Negative	-0.33	0.15	4.58*	0.72	0.54 - 97.30

Note: Outcome (completed/uncompleted) is the dependent variable. * $p < .05$ (2-tailed)

Maximum likelihood parameter estimates are displayed in Table 4, both in raw form as logits (i.e., B) and as odds ratios (e^b), the latter accompanied by 95% confidence intervals. Positive values of B indicate that the predicted odds increase as the predictor value increases (i.e., a pass is more likely), while a negative coefficient means that the predicted odds decrease as the predictor decreases (i.e., completion is less likely). The odds ratios, which are conceptually easier to work with, are estimates of the change in the odds of membership to the target group (here completing) for a one-unit increase in the predictor. The maximum likelihood parameter estimates displayed in Table 4 show that the only significant predictor variable contained is the negatively-worded subscale of the RSES, where the odds of completing are 2.1 times greater for a student who has a negative RSES score one unit greater than another student.

3.3 Hypothesis Three: Self-Esteem Will Improve Over Time, From Initiation to Termination of a Course

It is suggested that Self-Esteem should increase over the period of the course; therefore initial RSES subscale scores should indicate lower Self-Esteem than final scores. When analysing the positive component of the RSES, mean scores at Time2 ($M = 12.35$, $SD = 2.31$) were significantly higher ($t(205) = 4.59$, $p < .01$) than mean scores measured at Time1 ($M = 11.52$, $SD = 2.17$). The negative component of the RSES also showed this effect as means scores at Time2 ($M = 10.04$, $SD = 3.39$) were significantly higher ($t(205) = 3.27$, $p < .01$) than at Time1 ($M = 9.25$, $SD = 2.99$).

3.4 Discussion

The ability of educational facilities to predict learner outcome would have a substantial impact on learning, especially in groups known for high rates of non-completion. Through this, the student would have the opportunity to be assessed for risk factors of non-completion and remedial steps could be put in place to mitigate these factors, improving the student's chance of achievement and leading to further employment or educational opportunities. The objective of this study was to identify those factors predicting both learner intention and educational outcome, and the results are now discussed with reference to those aims.

Findings supported the hypothesis that both the Theory of Planned Behavior (TPB) components and Self-Esteem predict intention to complete. After applying a hierarchical multiple linear regression analysis, the three components

of TPB; Subjective Norm, Perceived Behavioural Control and Attitude had significant positive correlations to Behavioural Intent, above and beyond the covariates of age (also significant) and gender (not significant). Self-Esteem then proved itself an additional significant predictor, at least when the negative-worded subscale of the RSES was referenced.

In the TPB model, some have questioned the validity of the subjective norm component [16,19,31,49-50]. In the context of the current research, subjective norm, thought to be a major factor in these student's lives, was significant though not dominant. The attitude component is considered global in nature, and may be too general to predict specific intention [19]. However, in this study attitude was found to be a significant predictor of intent to complete education. Perceived Behavioural Control has been referred to as the most significant factor of the TPB for prediction of intent [10] and is confirmed as a dominant factor in this study.

Overall, the analysis showed Self-Esteem, combined with age, gender, and the TPB, provides predictive power above and beyond age and gender by itself, and age and gender combined with the TPB. These results justify the inclusion of Self-Esteem into the model of prediction of intent, and further support the work of Wang (2009), who suggested that extending the TPB with a more specific variable would result in a more detailed behavioural prediction, the results of which outlined that the inclusion of Self-Esteem provided an improved model of intent to complete [42].

The hypothesis that the TPB and Self-Esteem would predict outcome was only partially supported, with only Self-Esteem predicting outcome. Using binary logistic regression the negatively phrased questions from the RSES emerged as significant predictors of outcome, although the positive RSES subscale did not. Those who responded strongly to the negatively worded questions of the RSES were 2.1 times more likely to achieve a positive outcome. Additionally, the inclusion of Self-Esteem into the variate produced a better model fit than when not included. Self-Esteem as a predictor of outcome has also been verified by Pepi et al. (2006), who found that Self-Esteem was influential in school achievement, especially significant in those groups of students who appeared to have consistently low Self-Esteem. They reported that Self-Esteem was related to socio-economic variables and correlated to academic achievement rate. Students in the study [27] faced similar social constraints and risks to those reported in the current study, thus offering convergent validity in relation to the importance of Self-Esteem and outcome in similar contexts.

Findings also supported the expectation that Self-Esteem will increase over the duration of the programme, with significant increases indicated by the ten item

RSES scale and evidenced in both the negative and positively worded questions. Interestingly, individuals returned a clinically borderline level of Self-Esteem ($M=20.59$) when measured at the beginning of their programme, and a significantly higher level at completion ($M=22.36$), and we noted that there were no differences in Self-Esteem levels associated with age, gender or ethnicity. Results do, however, indicate a significantly low Self-Esteem overall with Self-Esteem at completion still only at a mean of 22.36. Indeed, the initial survey result indicated that 115 of the 211 learners had a score below the accepted clinical criteria (i.e., below 20) and at completion this had reduced to 104 learners. Further support of an overall low level of Self-Esteem has been established previously in first year university students in New Zealand, with these students producing the lowest mean score when comparing countries of similar independent cultural values [51]. This has been supported by other studies concluding that New Zealand, when compared to similar countries, has an overall low level of Self-Esteem [52]. The gratifying finding of this section of the study is that Self-Esteem did increase over the duration of the programmes, albeit a small but significant increase.

3.4.1 Limitations and future directions

All findings should be interpreted within the study's limitations. Statistically, the sample size of 211 students with only 37 failures may have elicited Type II errors due to insufficient power, restricting the ability to successfully predict the influence of TPB components and the RSES on outcome. However, with reference to Cohen and Cohen (1983), our sample size can be considered adequate given the number of variables that were included [53]. Additionally, students were only allowed to choose one item from a grouping of five categories to indicate intent to complete, which may have restricted the variability of this measure. Although this measure was supported by a previous study [9], other studies have successfully enlarged this scale [54]. A further consideration involves generalisability, with only one cohort of homogenous students researched, predominantly coming from the same geographical region and therefore with similar demographics, though age and ethnicity did vary.

This study supports further research into the use of Self-Esteem to predict outcome in education. Scales such as the RSES may be used by an institution to investigate risk to completion, providing that facility with an opportunity of working with identified learners and assisting them to achieve their goal of a positive outcome from tertiary education. Future research could reveal other factors relevant to non-achievement in education and further directions to mitigate

these issues. A concern would be that tools measuring Self-Esteem could be used as a screening mechanism prior to enrolment, reducing the risk to the institution of having poor outcome results. This would ultimately serve to limit the already challenged learner's options for advancement, and refusal of entry into a normally accepting institution may compound their already low Self-Esteem [51].

It is also interesting to note that the questions that were negatively phrased in the RSES have proved the most sensitive, which in itself is not a novel finding. Baranik (2008) suggested that collectivist cultures may respond more strongly to negatively worded questions [51], and this may be a factor in the current study. The ethnic groupings found in the catchment area of the PTE; the Pasifika, and Asian peoples can also be described as collectivist, therefore this explanation as to the dominance of the negative worded questions would be more than mere conjecture.

4. CONCLUSION

This research adds to the education literature by further exploring factors predicting both intent to complete training programmes and actual outcomes. Results showed that ratings on the components of the TPB; attitude, perceived behavioural control and subjective norm, were predictive of an individual's intention to complete their course of study. Our findings suggest that the use of a TPB based questionnaire could potentially be used by tertiary training institutes to anticipate a learner's intention to complete a programme, and may therefore prompt the identification and reduction of risk factors to non-completion. This research also identified that negatively worded items in the RSES sufficiently predicted intent to complete and learner outcomes; that is, individuals that strongly disagreed with the RSES negatively worded items, were more likely to identify positive intent to complete and to complete their course of study. This indicates that the use of self-esteem measures by tertiary training institutes may provide further information around the barriers to completion for an individual and provide a platform for possible intervention. Further studies are encouraged, as the ability to predict outcome in the adult learner would be a significant contributor to the individual, to the learning establishment, as well as to society.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors wish to thank the staff and learners of Corporate Academy Group of Manukau, Auckland.

ETHICAL APPROVAL

All authors hereby declare that all experiments have been examined and approved by the appropriate ethics committee and have therefore been performed in accordance with the ethical standards laid down in the 1964 Declaration of Helsinki.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

REFERENCES

1. Scott D. How does achievement at school affect achievement in tertiary education? (May). Wellington, NZ: Tertiary Sector Performance Analysis and Reporting, Ministry of Education; 2008.
2. Middleton S. Failure – the expensive option. The cost of young people who do not succeed in school. Manukau, NZ: Manukau Institute of Technology; 2009.
3. Godfrey CS, Hutton S, Bradshaw J, Coles B, Craig G, Johnson J. Estimating the cost of being "Not in education, employment or training" at age 16-18 (Research Report 346). York: Department for Education and Skill, Social Policy Research Unit, University of York, University of Hull; 2002.
4. Hayes J. The Shameful Growth of a Generation of "NEETS". Manchester: The Guardian; 2007.
5. Bridgeland JM, Dilulio JJ, Morison KB. The silent epidemic: perspectives of high school dropouts. Portland: Bill and Melinda Gates Foundation; 2006.
6. Snyder H, Sickmund M. Juvenile Offenders and Victims: 1999 National Report. Pittsburgh, PA: Office of Juvenile Justice and Delinquency; 1999. Accessed on 8 August 2009. Available: <http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/nationalreport99/toc.html>
7. Fielding A, Belfield CR, Thomas HR. The consequences of drop-outs on the cost-effectiveness of 16-19 colleges. *Oxford Review of Education*. 1998;24(4):487-511.
8. Ussher S. Post-school Choices, Analysing the Influence of Academic Achievement on Tertiary Education Choices of School Leavers. Wellington, NZ: Ministry of Education; 2008.
9. Francis JJ, Eccles MP, Johnston M, Walker A, Grimshaw J, Foy R, et al. Constructing questionnaires based on the Theory of Planned Behavior: a manual for health services researchers. Newcastle: Centre for Health Services Research, University of Newcastle; 2004.

10. Davis L, Ajzen I, Saunders J, Williams T. The decision of African American students to complete high school: an application of the theory of planned behavior. *Journal of Educational Psychology*. 2002;94(4):810-819.
11. Martinez C, DeGarmo D, Eddy M. Martinez promoting academic success among Latino youths. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 2004;26(2):128-151.
12. Whitesell NR, Mitchell CM, Spicer P. A longitudinal study of Self-Esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2009;15(1):38-50.
13. Rennison J, Maguire S, Middleton S, Ashworth K. Young people not in education, employment or training: evidence from the education maintenance allowance pilots database (RR628). Loughborough: Loughborough University Centre for Research in Social Policy, Department for Education and Skills; 2005.
14. Stinebrickner R, Stinebrickner T. Understanding educational outcomes of students from low income families. Evidence from a liberal arts college with a full tuition subsidy programme. *The Journal of Human Resources*. 2003;38(3):591-617.
15. Fazekas A, Senn CY, Ledgerwood DM. Predictors of intention to use condoms among university women: an application and extension of the Theory of Planned Behavior. *Canadian Journal of Behavioural Science*. 2001;33(2): 103-117.
16. White KM, Thomas I, Johnston KL, Hyde MK. Predicting attendance at peer-assisted study sessions for statistics: role identity and the theory of planned behavior. *The Journal of Social Psychology*. 2008;148(4):473-491.
17. Zimmerman BJ, Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*. 1994;31(4):845-862.
18. Kraus SJ. Attitudes and the prediction of behaviour: a meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1995;21(1):58-75.
19. Ajzen I, Cote NG. Attitudes and the Prediction of Behavior. In Crano, W.D. & Prislin, R. editors. *Attitudes and Attitude Change*. New York: Psychology Press; 2008.
20. Pooley JA, O'Connor M. Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. *Environment and Behavior*. 2000;32(5):711-723.
21. Meinhold JL, Malkus AJ. Adolescent environmental behaviors: can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? *Environment and Behavior*. 2005;37(4):511-532.
22. Healey A, Knapp M, Farrington DP. Adult labour market implications of antisocial behaviour in childhood and adolescence: findings from a UK longitudinal study. *Applied Economics*. 2004;36(2):93-105.
23. Rosenberg M. *Society and the adolescent self-image* (revised edition). Middletown, CT, England: Wesleyan University Press; 1965.

24. Baumeister RF, Campbell JD, Krueger JI, Vohs KD. Does high Self-Esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*. 2003;4(1):1-44.
25. Petersen I, Louw J, Dumont K. Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. *Educational Psychology*. 2009;29(1):99-115.
26. Jaret C, Reitzes D. Currents in a stream: college student identities and ethnic identities and their relationship with Self-Esteem, efficacy, and grade point average in an urban university. *Social Science Quarterly*. 2009;90(2):345-367.
27. Pepi A, Faria L, Alesi M. Personal conceptions of intelligence, self esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students. *Adolescence*. 2006;41(164):615-632.
28. Baumeister RF, Tice DM. Self-Esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*. 1986;53(3):450-467.
29. Lane J, Lane AM, Kyprianou A. Self-efficacy, Self-Esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*. 2004;32(3):247-256.
30. Pritchard M, Wilson G. Predicting academic success in undergraduates. *Academic Exchange Quarterly*. 2007;11(1):201-207.
31. Ajzen I. The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991;50:179-211.
32. Phillips P, Abraham C, Bond R. Personality, cognition, and university students examination performance. *European Journal of Personality*. 2003;17:435-448.
33. Cammock T, Carragher N, Prentice G. Undergraduate intentions to apply to the Northern Ireland civil service: the application of a Theory of Planned Behavior model. *European Journal of Social Psychology*. 2009;39:401-414.
34. Ajzen I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*. 2002;32(4):665-68.
35. Tashakkori A. Gender, ethnicity, and the structure of the Self-Esteem: an attitude theory approach. *Journal of Social Psychology*. 1992;133(4):479-488.
36. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 1982;37(2):122-147.
37. Araujo-Soares V, McIntyre T, Sniehotta F. Predicting changes in physical activity among adolescents: the role of self-efficacy, intention, action planning and coping planning. *Health Education Research*. 2009;24(1):128-139.
38. Rodgers WM, Conner M, Murray TC. Distinguishing among perceived control, perceived difficulty, and self-efficacy as determinants of intentions and behaviours. *British Journal of Social Psychology*. 2008;47:607-630.

39. Wood ME. Theoretical framework to study exercise motivation for breast cancer risk reduction. *Oncology Nursing Forum*. 2008;35(1):89-95.
40. Wilkinson D, Abraham C. Constructing an integrated model of the antecedents of adolescent smoking. *British Journal of Health Psychology*. 2004;9:315-333.
41. Bryan A, Kagee A, Broaddus MR. Condom use among South African adolescents: developing and testing theoretical models of intentions and behavior. *AIDS Behavior*. 2006;10:387-397.
42. Wang X. Integrating the theory of planned behavior and attitude functions: implications for health campaign design. *Health Communication*. 2009;24(5):426-434.
43. Tertiary Education Commission. Tertiary Education in New Zealand. 2010. Accessed 20 July 2009. Available: <http://www.tec.govt.nz>
44. Ajzen I. *Attitudes, Personality, and Behavior*. Chicago: Dorsey Press; 1988.
45. Owens TJ. Accentuate the positive-and the negative: rethinking the use of Self-Esteem, self-deprecation, and self-confidence. *Social Psychology Quarterly*. 1993;56(4):288-299.
46. Gray-Little B, Williams VSL, Hancock TD. An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 1997;23(5):443-451.
47. Tafarodi RW, Milne AB. Decomposing global Self-Esteem. *Journal of Personality*. 2002;70(4):443-484.
48. Myung IJ. Tutorial on maximum likelihood estimation. *Journal of Mathematical Psychology*. 2003;47:90-100.
49. Armitage CJ, Conner M. Efficacy of the Theory of Planned Behavior: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*. 2001;40:471-499.
50. Armitage CJ, Conner M. The Theory of Planned Behavior: assessment of predictive validity and 'perceived control'. *British Journal of Social Psychology*. 1999;38:35-54.
51. Baranik LE, Lakey CE, Lance CE, Hua W, Meade AW, Hu C, Michalos A. Examining the differential item functioning of the Rosenberg Self-Esteem scale across eight countries. *Journal of Applied Social Psychology*. 2008;38(7):1867-1904.
52. Rusticus SA, Hubley AM, Zumbo BD. *Cross-national comparability of the Rosenberg Self-Esteem scale*. Vancouver, BC, Canada: University of British Columbia; 2004.
53. Cohen J, Cohen P. *Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983.
54. Ajzen I, Driver BL. Contingent value measurement: On the nature and meaning of willingness to pay. *Journal of Consumer Psychology*. 1992;1(4):297-316.

Appendix A

Means, Standard Deviations, Corrected item-total correlation, and Cronbach's alpha (α_c) if-item-deleted, for the RSES data obtained at two distinct time points (Time1 and Time2)

	Item	N	\bar{x}	SD	Corrected Item- Total	
					Correlation	α_c if- Item-Deleted
Time1						
RSES 1	204	1.67	0.57	0.39		.75
RSES 2	209	1.68	0.56	0.40		.75
RSES 3	203	1.93	0.82	0.38		.75
RSES 4	209	1.83	0.68	0.33		.76
RSES 5	208	2.11	0.93	0.34		.76
RSES 6	210	1.60	0.60	0.50		.74
RSES 7	211	1.80	0.64	0.49		.74
RSES 8	209	2.54	0.98	0.38		.76
RSES 9	211	2.26	0.87	0.60		.72
RSES 10	210	1.99	0.88	0.57	.72	
Time2						
RSES 1	172	1.45	0.60	0.49		.79
RSES 2	173	1.49	0.60	0.43		.80
RSES 3	172	1.86	0.86	0.49		.79
RSES 4	173	1.61	0.60	0.40		.80
RSES 5	173	1.94	0.91	0.45		.80
RSES 6	173	1.53	0.60	0.46		.80
RSES 7	173	1.58	0.66	0.48		.80
RSES 8	173	2.21	0.97	0.54		.79
RSES 9	172	2.07	0.87	0.60		.78
RSES 10	173	1.89	0.88	0.60		.78

Means, Standard Deviations, Corrected item-total correlation, and Cronbach's alpha (α_c) if item deleted, for components of the Theory of Planned Behavior questionnaire

	N	\bar{x}	SD	Corrected Item-	
				Total	α_c if Item Deleted
Perceived Behavioral Control					
TPB 1	197	4.06	1.17	.27	.67
TPB 2	197	3.82	1.14	.36	.66
TPB 3	197	3.86	1.20	.29	.67
TPB 4	197	4.31	1.05	.44	.65
TPB 5	197	3.96	1.24	.35	.66
TPB 6	197	4.19	1.07	.27	.67
TPB 7	197	3.94	1.31	.39	.65

TPB 8	197	4.26	1.32	.30	.67
TPB 9	197	4.08	1.24	.37	.65
TPB 10	197	4.13	1.14	.42	.65
Subjective Norm					
TPB 11	206	4.58	0.92	.75	.90
TPB 12	206	4.49	1.01	.72	.90
TPB 13	206	4.46	1.07	.73	.90
TPB 14	206	4.50	1.06	.69	.90
TPB 15	206	4.08	1.30	.52	.91
TPB 16	206	4.32	1.09	.71	.90
TPB 17	206	4.49	0.99	.71	.90
TPB 18	206	4.44	1.04	.73	.90
TPB 19	206	4.33	1.06	.75	.90
TPB 20	206	3.80	1.42	.55	.91
Attitude					
TPB 21	211	4.76	.72	.74	.84
TPB 22	211	4.75	.68	.70	.85
TPB 23	211	4.68	.83	.73	.84
TPB 24	211	4.57	.86	.69	.85
TPB 25	211	4.59	.84	.68	.86

Appendix B

Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (RSES) communalities and factor loadings for two measurement time points (Time1 and Time2)

Item	Time1		Time2		Component 1	Component 2
	Communality ($\lambda = 34.124\%$)	Component 1	Component 2	Communality ($\lambda = 37.879\%$)		
RSES2	0.60	0.77	0.01	0.53	0.72	0.12
RSES1	0.56	0.75	0.03	0.62	0.77	0.15
RSES6	0.56	0.72	0.21	0.60	0.77	0.10
RSES4	0.45	0.67	0.00	0.49	0.69	0.11
RSES7	0.51	0.67	0.23	0.58	0.75	0.15
RSES8	0.59	0.06	0.77	0.67	0.04	0.81
RSES9	0.58	0.35	0.68	0.59	0.23	0.74
RSES3	0.46	0.02	0.67	0.51	0.09	0.71
RSES10	0.55	0.35	0.66	0.62	0.21	0.76
RSES5	0.38	0.01	0.62	0.45	0.09	0.66

Note: All loadings >0.40 are underlined.

Means, standard deviations, and Cronbach's alpha (c_c) for the RSES and its positive and negative subscales at Time1 and Time2

RSES	Time 2		Time 1	
	M	SD	M	SD
Ten-item	20.59	4.34	20.59	4.34
Positive	11.52	2.17	11.52	2.17
Negative	9.25	2.99	9.25	2.99
			c_c	c_c
			0.76	0.76
			22.36	4.67
			12.35	2.31
			10.04	3.39
				0.81
				0.79
				0.80

*Lavrentieva N.V.,
Kamyanyets-Podilskyi Ivan Ohiyenko
State University, post-graduate*

Main approaches to development of methodological thinking of the student-instrumentalist of the piano class

Description: the article attempts to explore the main approaches to systematic intelligence development of the future musical teachers of the primary musical instrument class, justifies the need and reason for its development.

Keywords: methodological thinking, students-instrumentalists, piano, principles, development conditions.

Type of teachers' professional education nowadays becomes an aim and a tool for Ukrainian nation social and self-enrichment. This makes special demands to pedagogical personnel training, whereas only highly qualified specialists are able to achieve the efficient results, capable of feeling confident in new environment, own a unique non-conventional scientific pedagogical thinking style and are able to resolve their professional tasks. Nevertheless, the intended musical teacher handling competence doesn't meet the intrinsic demands of higher pedagogical education improvement. This advances a request for developing a intended musical teacher methodological thinking, considering the fact that the specialists' level of proficiency is mainly determined by development of the methodological thinking and arises from the purposeful management of the scientifically-based system of the intended musical teachers methodological thinking development throughout the term of apprenticeship. Therefore, student's methodological thinking development, his personal enrichment, increase of professional and sophic knowledge has to must become one of the main goals in the intended teacher professional development, and musical teacher in particular.

To develop the musical teacher methodological thinking such highly potential activity as instrument teachings in the higher education institution must be used. In such case one of the most perspective line of pedagogical activity, containing substantial potential for improvement and enhancement of the teaching process is tuition of the piano and mentoring the musical teacher as the mean of achieve the main methodological philosophy, as mastering the instrument is a key element of the musical teacher competence and an indicator of his professional musical level. That's why instrumental-performance training in the piano class is the activating factor for encouragement of the intended musical teacher methodical musical thinking development.

Musical teacher methodical thinking is an integral part of his professional tutorial activity, because it combines elements of professional pedagogical thinking and specific parameters, peculiar for musical teacher methodical thinking. Methodical thinking is «a specific type of cognitive activity, manifested in methodically logical use of principles of

pedagogics and psychology in pupils' education and upbringing, mastering, creating and utilization of new pedagogical means» [1]. The cited definition provides grounds for a conclusion that there are two types of the teacher's professional activity, the first one is connected with an ability to successfully complete his/her professional tasks, i.e. flexibly use the knowledge to achieve the training objectives according to theoretical methodology and current learning environment, the second one insists on inclusion of intellectual work, meaning fulfillment of researches to increase the teacher's level of proficiency. It's no coincidence that G. I. Sarantsev defines the following characteristics of methodological thinking: «systematic explanation of pedagogical and psychological principles; researcher's broad knowledge; systematic presentation of the researched objects, properties and dependencies; integrated use of dialectics, systematic analysis and approach; necessity to consider the features of object-specific thinking; instantiation of general principles, elaboration of recommendations» [2]. Therefore, today we can describe methodological thinking as a process, acquiring the characteristics of theoretical thinking, aimed at discovering different properties of objects, relations, consistent patterns, etc. Thinking in general is a developmental process (researching and discovering of new experience), i.e. the non-determined process, that's why its determination becomes a process, something being created, dynamic.

The methodological thinking development system must be based upon the principles of the psychology of thinking (A.V. Brushlinskyi, A.M. Leontyev, S.L. Rubinstein[3]), educational psychology (P.Ya. Galperin and others [4]), psychology of professional activity (Ye.P. Illyin and others [5]), and use of thinking habits educational model (D. Halpern [5]), including the latest researches in different issues on professional education of future musicians (Ye.B. Abdullin, O.M. Olexyuk [7]). It's quite obvious that the goal of such method is development of methodological thinking components (cognitive, motivational, pragmatic, reflexive), which will ensure its effective performance. The students acquire the techniques, developing the methodological thinking, and encourage forming skills for their efficient use in their future professional activity, conceptualization of stages, techniques and methods of working upon the piece of music with consideration of requirements, stipulated by its genre, style, etc. The most essential methodological thinking components are motivational and cognitive, so let us review it in more details.

During developing the cognitive component it would be worth using the methods for analysis of the form-structure, stylistic and genre features of the musical piece, its conceptual study, structuring, planning of unsupervised work, performance self-analysis and self-assessment, auditive modeling. While performing analysis of the form-structure, stylistic and genre features of the musical pieces one should consider the necessity to integrate one's musical and theoretical knowledge, develop an ability to accentuate original genre and stylistic features, identify common dependencies, and use theoretical knowledge in the students' performance activity. Conceptual work over the piece of music should be used to develop an ability to identify the interrelation between the means of musical expression and emotional styling of the musical piece, address the process and methods of its familiarization. On the other hand the musical piece's structure must develop the students' skills to utilize different means and methods of studying the piece of music with accounting for genre logics and style, be aware of general principles for accomplishing the theoretical and performance tasks, develop an ability to identify best learning approaches, shortest way to performing the musical piece on stage. In its turn the means for planning the unsupervised work, performance

self-analysis and self-assessment must develop skills to create a draft plan for achieving the theoretical and performance tasks, facilitate development of ability to correlate and evaluate the intermediary results with the final objective, identify and overcome obstacles during public performance. Auditive modeling as a unique form of the musical piece mediacy, shall provide an opportunity to establish connection between the personal experience and the new knowledge, shall serve as a ground for understanding the musical piece, shall develop an ability to intemperate the musical piece, establish a connection between the «sound» and the notion. Means, aimed at developing a motivational component, must speed up the student's social and psychological integration, come over the difficulties in training process, develop the skill to work with the musical piece during lessons and prepare to different forms of attestation, develop communication skills, increase students' self-awareness and self-actuating, motivation to achieve the target goals, increase level of satisfaction from educational activity, create motivation for success in educational and professional activity.

During the methodological thinking development it's worth considering its additional properties. To increase the efficiency of the methodological thinking development it's necessary to form a habit of scheduling one's activity over the musical piece. Reflexive style of methodological thinking enables a person to supervise and realize one's own actions while advancing to goal. Besides, while analyzing the form-structure of the musical piece, its stylistic and genre peculiarities flexibility of thinking becomes its essential parameter, meaning an ability to find and analyze information, which explains the complicated questions. This requires availability of thinking process, ability to reconsider evident facts and mandatory fulfillment of tasks. While developing independent thinking it's necessary to plan one's own activity, specify the most efficient mastering methods of the musical piece, determine new means and methods for advancement of one's thinking ability. It's also important to develop persistence in achieving the goals. One of the biggest difficulties is the task to develop a creative thinking attitude, i.e. it's difficult for the student to realize if his thinking process is creative or rigid.

While implementing the methodological thinking development one should recognize the fact that being familiar with professional terminology is a mandatory condition and is determined by the fact that a great number of printed music are maintain the author's remarks in Italian, French. While working with the piece of music one of the obstacles is that the note text is unable to reflect all sides of the musical piece. Nevertheless, while studying the musical piece, the musical notation is the only source to transfer the musical concept from the composer to the performer. In the note text the composer transfers the verbal and symbolic content of the piece, whilst the performer must create comprehensive musical form. Due to conventional nature of note signs the authors often use terminology to mark or emphasize the particular part of the musical piece. That's why the author's instructions must be used for revealing the idea of the musical piece and realizing the means of musical expression, used for better understanding of the musical piece. Besides, it's worth considering the fact that the educational material is absorbed better in case the teacher is working over a particular task together with the student, articulating the decision process aloud. The case studies provides evidences that despite the musical teachers are working over the musical piece together with the student, using visual presentation and verbal explanation, in reality it's hard to meet the teacher, who demonstrates his thinking operations while addressing a particular task in his work over the musical piece. As a rule, the verbal explanation is narrowed down to activation of the student's eye-mindedness, i.e. the teacher performs the musical piece himself and the

student imitates his manner while his performance, or gives an example from a different form of art.

Besides pedagogical conditions (student's professional and personal actuation; innovation activity; pedagogical reflexion, including inheritance as a part of logic of education; developing systematic approach to the future teachers thinking; basic and specialized education as a mean of developing the culture of methodological thinking), it's worth emphasizing the psychological conditions for developing the methodological thinking of students-instrumentalists. Differentiation principle is critical for developing the content of the subject and training material, which has to be offered to the students for performance. This principle presupposes composition of educational repertory, which takes into account the methodological thinking development level, performing skills, interests and motivation for every student. Also such differentiation creates possibility to frame the educational process to achieve a significant level of professional training of the student. It's also associated with the fact that differentiation enables a person to achieve mandatory results of education for majority of the student, achieve the necessary basic level of methodological thinking. In its turn, the basic level of methodological thinking, being the flexible and adaptable system of musical-theoretical knowledge, method for its obtaining, intellectual actions, performing skills enables the musical teacher to develop and improve himself in his professional activity.

Thus differentiation must be conducted in a number of directions: 1) *training material differentiation according to its simplicity and ability to master the style, genre* (presupposes selection of musical pieces of a certain genre, style, similar level of complexity with simultaneous increase or decrease of the students' unsupervised work student. The easier is the musical piece for the student, the less time is scheduled for working in class with more amount of the unsupervised work); 2) *musical piece differentiation according to mastering rate* (the slower the student masters the certain genre, style, the bigger number of musical pieces to his/her repertory, in particular easiest for the unsupervised work); 3) *musical pieces differentiation according to their volume and complexity* (the bigger volume of the musical piece, the more complex it is in genre, style, the less complex must be the musical pieces of other genres, styles in educational repertory. Due to the unevenness in every student development, manifested in uneven mastering of musical pieces of different genres and styles, differentiation of musical pieces differentiation according to levels of complexity within a particular genre, style, epoch, i.e.: a) select musical pieces with consideration of level of mastering of mandatory musical-theoretical knowledge and performing skills for the particular style and accounting for development of a certain level of self-consistency; b) select musical pieces with consideration of mastering of specific musical-theoretical knowledge and performing skills, mandatory for acquiring and use of non-typical musical pieces of a particular genre, style, epoch; c) select musical pieces for the educational repertory to ensure fluency in musical-theoretical knowledge and performing skills, peculiar for a particular genre, style, epoch, in particular in the students' unsupervised work); 4) *musical pieces differentiation with consideration of student's professional orientation* (this enables to select the musical pieces of a particular genre, style, content, complexity with consideration of student's interests, based on the future musical teacher's recognition of his/her own performing habits and development of an ability to select one's performing repertory).

The repertory must be selected to fully include the perspectives for further professional activity. The future musical students must select musical pieces with complex form-structures, genre and stylistic peculiarities. Besides, to include the target-oriented

development of methodical thinking such psychological conditions as actuating of the students' musical knowledge during the performing activity, understanding of the musical piece in accordance with the history of development of genre and style, including multidimensionality of a cognitive activity must be considered.

REFERENCE LIST

1. Ибрагимова Л. В. Педагогические условия развития методического мышления учителя в процессе коллективной поисковой деятельности / Ибрагимова Л. В., Ярычев Н. У. [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.science-education.ru/109-9357>.
2. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление / Г. И. Саранцев // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 35–38.
3. Брушлинский А. В. Проблема развития и психология мышления / А. В. Брушлинский // Принцип развития в психологии. - М. : Наука, 1978. - С. 38-63; Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн [Электр. ресурс]. – Режим доступа : http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. - М. : Наука, 1966. - С. 236-277.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.
6. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн [Электр. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.litmir.net/br/?b=138731>
7. Абдуллин Э. Б. Методологическая культура педагога-музыканта / Абдуллин Э. Б., Ванилихина О. В., Морозова Н. В. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.; Олексюк О. М. Музична педагогіка: [навч. посіб.] / Ольга Миколаївна Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

History, Sociology, Jurisprudence

*Almaz Rafisovich Gapsalamov,
Elabuga Institute of Kazan Federal University,
PhD, Associate Professor*

The petrochemical complex of the Republic of Tatarstan (Russian Federation): after the origin

Abstract: the Article is devoted to the formation and development of petrochemical industry of the Republic of Tatarstan. Scientific understanding of the logic of the processes of development of a single industry within the region is a necessary condition for a coherent state (regional) policy allows you to capture the objective trends in the development of the region.

Keywords: Russia, Republic of Tatarstan, industry, petrochemical industry.

*Алмаз Рафисович Гапсаламов,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
заведующий кафедрой экономики и менеджмента,
доцент, кандидат экономических наук*

Нефтехимический комплекс Республики Татарстан (Российская Федерация): история возникновения

Аннотация: Статья посвящена вопросам становления и развития нефтехимической отрасли Республики Татарстан. Научное осмысление логики процессов развития отдельно взятой отрасли в рамках региона является необходимым условием проведения последовательной государственной (региональной) политики, позволяет улавливать объективные тенденции в развитии региона.

Ключевые слова: Россия, Республика Татарстан, промышленность, нефтехимическая отрасль.

Целью данного исследования является изучения этапов становления нефтехимической промышленности в Республике Татарстан. Заявленная цель не случайна. Преимущественно за счет развития данной отрасли сегодня республика занимает ведущие позиции в экономике Российской Федерации. Избранная тема исследуется на большом и разнообразном комплексе источников, часть из которых вводится в научный оборот впервые. Важную источниковедческую базу исследования составили документы из архивов России и Республики Татарстан. Работа над статьей потребовала использование ряда традиционных и специальных методов исследования, в числе которых аналитический, контекстуальный, историко-ретроспективный, системно-структурный. Достаточное количество источников, содержащих статистические данные, предполагает применение математических методов.

Вторая половина XX в. ознаменовалась значительными изменениями в структуре экономики ведущих мировых держав – на первые позиции вышли отрасли нефтяной, машиностроительной, металлообрабатывающей промышленности. Особое место стало отводиться химической и нефтехимической отрасли. В соответствии с решениями Майского пленума ЦК КПСС 1958 г., решениями XXI съезда партии и другими директивными указаниями партии и правительства, данная отрасль промышленности получила значительный толчок в развитии. [1] Только за 1959–1965 гг. в химическую промышленность было вложено 9,05 млрд. руб., что в 2,3 раза превышало объем капитальных вложений за все предшествующие годы Советской власти. Их удельный вес в общем объеме капитальных вложений в промышленность повысился с 3-4 % в четвертой и пятой пятилетках до 9% [2, р. 534; 3, р. 544-545; 4, р. 5] в седьмой (правда, при этом освоение капитальных вложений осуществлялось крайне неудовлетворительно [1]). В результате выпуск валовой продукции химической промышленности за семилетку возрос в 2,45 раза. За 1958–1961 гг. было построено и введено в действие свыше 250 объектов химической промышленности. [1] Тем не менее фактические темпы роста отрасли долгое время заметно отставали от темпов, намеченных семилетним планом. В 1963 г. они составили 13,1%, в то время как по плану предусматривалось 17%. Достигнутый за 1959–1963 гг. среднегодовой темп прироста был ниже, чем за четыре года до 1958 г. (среднегодовой темп равнялся 15 %). [5] Только в 1965 г. химическая индустрия вышла на первое место среди крупных отраслей промышленности (это при том, что за 2 года до этого – в 1963 г. – она занимала одно из последних мест в промышленности группы «А» [6, р. 86]). Благодаря развитию данной отрасли произошли значительные изменения в структуре производительных сил, которые способствовали ускоренному развитию энергетики, создали новую агломерацию городов и населенных пунктов, повысив роль урбанизации, и, как закономерный результат, вызвали демографические изменения и миграционные потоки среди населения края.

Крупные капитальные вложения, привлечение людей, техники, оборудования из различных регионов страны позволили широким фронтом развернуть работы по формированию химического и нефтехимического комплекса. Объекты этого комплекса стали своеобразными полигонами, где испытывались и внедрялись новая техника и технология, новые приемы организации труда.

Татарская АССР к началу 1950-х гг. все необходимые народному хозяйству нефтепродукты (бензин, керосин, смазочные масла и т.д.) ввозила из других областей и республик. Между тем, для развития нефтеперерабатывающей промышленности республики имелись все условия: большие размеры добычи нефти, развитая сеть железнодорожных, водных и трубопроводных коммуникаций, опытные кадры, большая потребность в нефтепродуктах со стороны многоотраслевого народного хозяйства республики. Перспектива превращения нефтедобывающего района в нефтеперерабатывающий была обусловлена необходимостью создания своей нефтехимической индустрии и должна была способствовать углублению разделения труда и специализации хозяйства региона.

В республике был принят курс на ускоренную реализацию программы развития нефтехимической и химической промышленности, превращение региона в край большой химии. Этому способствовало: во-первых, то, что республика исторически являлась центром химической промышленности (к началу XX в. в Казанской губернии действовали: мыловаренно-свечной завод братьев Крестовниковых, Бондюжский химический завод, производивший такие продукты, как купоросное масло, сернокислый глинозем, серную

кислоту и др.), во-вторых, наличие в Татарстане больших запасов попутного нефтяного газа, который по своим качествам являлся лучшим сырьем для химии тяжелого органического синтеза. В целях устранения нерациональных перевозок и получения более дешевой продукции по инициативе Татарского совнархоза во второй половине 1950-х гг. было решено организовать в республике ряд нефтехимических и химических производств.[8, р. 121] Этому же способствовало и то, что существовавшие на территории республики химические предприятия морально и физически сильно устарели. Так, производство соляной и серной кислоты на Бондюжском химзаводе было размещено в непригодных, ветхих зданиях и осуществлялось по несовершенной технологии на устаревшем оборудовании. [1]

Объектом первоочередной важности стал Казанский завод органического синтеза, строительство которого началось с 1958 г. Ход строительства, вопросы материально-технического снабжения, деятельность строительно-монтажных организаций находились под постоянным контролем партийных организаций.[1] Большую помощь оказали строительству завода другие области страны. Оборудование поступало из Москвы, Ленинграда, Киева, Волгограда. В пусковой период значительную помощь оказали специалисты с других родственных предприятий нефтехимии. Итогом мощного строительства стало вступление в строй в 1963 г. первой очереди завода оргсинтеза. [1]

В целом нефтехимическая и химическая промышленность в удельном весе отраслей республики в данный период занимала третье место (уступая только нефтедобывающей отрасли и машиностроению). Темпы роста валовой продукции были очень высокими. Если в 1945 г. они составляли (по отношению к 1940 г.) 96%, в 1960 г. – 450%, то в 1965 г. – 646%.[10, р. 28] В составе продукции нефтехимической и химической промышленности республики были синтетический каучук, киноплёнка (более 50% всей киноплёнки, потребляемой в СССР), фотожелатин и др. Все эти продукты выпускались предприятиями Казани и на Бондюжском химическом заводе.[11, р. 193] За 1959–1965-е гг. выпуск синтетических смол и пластических масс увеличился на 25%, кинофотоплёнки – на 50%.[12] Важнейшей перспективой химической промышленности в Татарии являлись переработка нефти и получение из ее отходов синтетических спиртов, каучука, пластических масс и т.п.

Правда при всех положительных изменениях, вплоть до середины 1960-х гг. Татарская АССР не справлялась с темпами ввода запланированных объектов нефтехимической индустрии, что часто подчеркивалось руководством СССР.[1] Лишь со второй половины 1960-х гг., когда началось строительство предприятий нефтехимии на северо-востоке республики ситуация исправилась. Наличие здесь значительных людских ресурсов, связей с нефтяными районами и развитых транспортных условий способствовало началу формирования Нижнекамско-Набережночелнинского промышленного комплекса, известного под общим названием Нижнее Прикамье. Общая площадь его составляла 22% от общей территории Татарской АССР. В 1965 г. здесь проживало около 80 тыс. человек.[13, р. 64] Близость районов нефтедобычи с ресурсами попутных газов обусловили размещение здесь отраслей нефтехимического производства, а также металлообработки и машиностроения (Елабужский механический завод). С постройкой в 1967 г. продуктопровода Минибаево-Нижнекамск и вступлением в строй первой газодиффузионной установки Нижнекамского химического комбината, на Северо-Востоке получила развитие и нефтехимическая промышленность, что позволило выпускать на базе углеводородного сырья синтетический каучук, азотно-туковые удобрения, автопокрышки, пластмассы и другие ценные продукты нефтехимического производства.

В 1967 г. на Нижнекамском химическом комбинате был введен в строй первый комплекс центральной газофракционирующей установки, а в 1970 г. сдано в эксплуатацию сложнейшее по своей технологии крупнотоннажное производство полупродукта изопрена-мономера и был получен первый изопреновый каучук. Потребности народного хозяйства в продукции нефтехимии способствовали перепрофилированию Нижнекамского нефтехимического комбината в направлении создания крупного специализированного производства полиизопренового каучука, этилена, пиролиза бензина, товарного дивинила, блока нефтепереработки и крупнотажных этилен-пропилен потребляющих производств. Также были предусмотрены в составе Нижнекамского промышленного узла шинный завод и завод по производству резиновых изделий.[14; 9, р. 215-216, 261-263; 8, р. 25]В последующие годы строительство Нижнекамского нефтехимического комбината продолжилось. В 1971–1975-х гг. на долю комплекса нефтехимических предприятий приходилось 70% прироста объема производства химических отраслей. [15, р. 15]

Всего за девятую пятилетку (1971 – 1975 гг.) в химической и нефтехимической промышленности Татарстана было введено в эксплуатацию более 30 новых производств, основные фонды увеличились в 2,1 раза. Наиболее интенсивными темпами развивалась нефтехимия, объем выпускаемой продукции в которой увеличился в 2,48 раза в целом, вообще в данных отраслях темпы роста составили 134%.[16] Химические и нефтехимические предприятия республики продолжали занимать ведущее место в стране по производству ряда важнейших видов продукции. Например, к середине 1980-х гг. в Татарстане вырабатывалось 25 % полиэтилена, 40 % этилбензола и т.д.[8, р.26]Основным потребителем каучука являлся расположенный рядом Нижнекамский шинный завод. Его первая очередь была ориентирована преимущественно на Волжский автозавод в Тольятти, а вторая – на КамАЗ (хотя продукция данного завода шла и на заводы грузовых автомобилей в Кременчуге, Минске и Ижевске, а также на ряд предприятий сельскохозяйственного машиностроения).

Во второй половине XX в. был создан мощнейший территориально-производственный комплекс, включавший свыше 45 комбинатов, заводов и фабрик.[17] Основу Нижнекамско-Набережночелнинского промышленного узла составляли Нижнекамский нефтехимический комбинат, Нижнекамский шинный завод, объединение «Камский автомобильный завод», Заинская ГРЭС и Нижнекамская ГЭС. К 1979 г. численность городского населения Нижнего Прикамья увеличилась с 80 до 500 тыс. человек. На начало 1982 г. в Нижнекамске проживало 150 тыс. человек, в Брежневе (совр. Набережные Челны) – 374 тыс. человек.[13, р. 65] Благодаря потребностям страны в продуктах отраслей промышленной индустрии, коренным образом стала меняться инфраструктура района – был реконструирован Камский водный путь, проложена система трубопроводов для Нижнекамского нефтехимического комплекса и продуктопроводов от него, газопровод на г. Брежнев, автострады, линии электропередач между электростанциями комплекса, а также с Кармановской ГРЭС, Куйбышевской ГЭС, ТЭЦ Казани.

В целом рост нефтехимической индустрии привел к значительному изменению географии размещения не только промышленности, но и транспорта, сельского хозяйства. В местностях, расположенных вокруг промышленных центров, сельское хозяйство приняло пригородный характер: повысилась роль мясомолочного животноводства, картофелеводства и т.д. Тем не менее, мощный подъем нефтехимической отрасли в 1950 – 1970-е гг. в 1980-е гг. сменился обратной тенденцией. Из-за общей низкой организации труда, дефицита, бесхозяйственности и других факторов, ситуация в отрасли с каждым годом все более

ухудшалась. Замедление темпов промышленного развития, постепенно переросло в кризисные явления, усугубившиеся застоём всей советской экономики.

Список литературы

1. Государственный архив Российской Федерации. Фонд. А-259.
2. Народное хозяйство СССР в 1965 г. Стат.сб. М., 1966. 910 с.
3. Народное хозяйство СССР. 1922-1982. Юбилейный стат.сб. М.: Финансы и статистика, 1982. 624 с.
4. Федоренко Н. П. Химизация и экономика. М., 1966.
5. Российский государственный архив экономики. Ф. 7733. Оп. 56. Д. 454. Л. 26.
6. Глазьев С. Ю., Львов Д. С., Фетисов Г. Г. Эволюция технико-экономических систем: возможности и границы централизованного регулирования. М.: Наука, 1992. 208 с.
7. Развитие социалистической экономики СССР в послевоенный период / Под ред. И. А. Гладкова, А. И. Косога, Г. Н. Евстафеева и др. М.: Наука, 1965. 600 с.
8. Калимуллин А. М. Природоохранные проблемы в контексте индустриального развития Татарстана в 1960-х – начале 1990-х гг. Казань, 2005.
9. Нефть, газ и нефтехимия Татарии: Документы и материалы. Т. II. Казань, 1979.
10. Пятьдесят лет Татарской АССР. Статистический сборник. Казань, 1970. 195 с.
11. Поволжье. Экономико-географическая характеристика / Под ред. К. В. Долгополова, В. В. Покшишевского, С. Н. Рязанцева. М.: Географгиз, 1957. 464 с.
12. Национальный архив Республики Татарстан. Ф. Р-1296. Оп. 27/2. Д. 2/11. Л. 155.
13. Морозова Т. Г. Территориально производственные комплексы СССР. М., 1983. 176 с.
14. Текущий архив ПО «Нижнекамскнефтехим». Ф. Р-81. Оп. 1. Д. 105. Л. 193;
15. Коммунист Татарии. 1976. № 1. С. 15.
16. Народное хозяйство Татарской АССР в девятой пятилетке. Казань, 1976.
17. Адамеску А. А., Дубровский А. Г. Созвездие гигантов. М., 1979.

Roy Arina,

Kiev National University,

postgraduate student, Institute of International relations

Intergovernmental projects and programs of Latin American countries in the field of protection of cultural patrimony

Abstract: This article is devoted to cooperation in Latin America in the field of protection of cultural patrimony. The publication focuses on the mechanisms and political aspects of international and regional cooperation in the area of preservation of cultural heritage and concerned common intergovernmental projects.

Keywords: Latin America, cultural patrimony, intergovernmental cooperation, integration.

Рой Аріна,

Київський Національний Університет імені Тараса Шевченка,

аспірантка, Інститут міжнародних відносин

Міждержавні проекти та програми країн Латинської Америки із захисту культурної спадщини

Анотація: Стаття присвячена співпраці країн Латинської Америки у сфері охорони культурної спадщини. У публікації розглядаються механізми та політичні аспекти міжнародної та регіональної співпраці щодо захисту культурної спадщини та пов'язаних із цим спільних міждержавних проектів.

Ключові слова: Латинська Америка, культурна спадщина, міждержавна співпраця, інтеграція.

Відносно нещодавно думки щодо ролі, яку може відігравати культура у соціально-економічному розвитку, були достатньо антагоністичними. В цьому контексті політика, що проводили країни Латинської Америки, була мінімальною і більша частина фінансування проектів культурного сектору виділялася меценатами та різноманітними організаціями. Сюди ж потрапили і проекти з охорони культурного надбання. Водночас, захист культурної та історичної спадщини заслуговує особливої уваги, так як вона сама по собі стала займати одну з центральних ролей у політиці економічного розвитку локального рівня і її значення не обмежується лише ідеологічними настроями, що базуються на політичних намірах створити певний єдиний культурний, цивілізаційний та соціальний простір, в межах якого культурна спадщина виступає з'єднуючим елементом або з'єднуючою ланкою між суспільствами та державами у побудові регіональної політичної стратегії. Відкидаючи лише регіональну політичну стратегію ми можемо спостерігати певний синтез, що відбувається при участі культурної спадщини, розглядаючи проекти щодо її захисту, охорони та збереженню в якості

фактору співробітництва та культурного обміну для економічного та соціального розвитку Латинської Америки. Дану проблематику аналізували Л. Монсалве, Х. Лопес, Гонзало Кастейянос В. та ін. Підтверджуючи вищесказане, звернемося до Європейської комісії, яка наголошує на тому, що «... культура є важливим аспектом суспільства людей і сприяє розвитку соціальної інтеграції та згуртованості, а також участі у політичному житті...». У певних інших дослідженнях США зазначається, що культура або культурно-цивілізаційні характеристики суспільства впливають на формування культурних цінностей. Зі свого боку, ЮНЕСКО стверджує, що «культурне розмаїття є рушійною силою розвитку не тільки для економічного зростання, але і як засіб для більш наповненого інтелектуального, емоційного, морального і духовного життя» і «воно ж є незамінним засобом для сталого розвитку та скорочення бідності», тим самим «сприяючи зменшенню масштабів злидарства, культура надає важливі переваги з точки зору соціальної згуртованості». [1] Разом із тим, збереження культурно-історичної спадщини, як правило, визнається в якості одного із найефективніших способів зміцнення зв'язку між громадянами та їх містом, так центральні відновлені райони старих міст стають з'єднувальною ланкою із громадянами, що мешкають у місті, яке піклується про себе та своїх жителів. Від зменшеної моделі можна перейти до збільшеної у масштабах регіону. Якщо дана модель подібним чином буде реалізовуватися на міждержавному рівні у рамках спільних політичних, соціальних та економічних проєктів, то вона може бути відтворена і на регіональному та міжнародному рівнях відповідним чином. Згідно з опитування мерів та фахівців з питань розвитку у США, збереження історичної спадщини є одним з найбільш популярних інструментів для стимулювання економічного розвитку центральних районів міста (за частотою використання, збереження спадщини знаходиться на сьомому місці серед загалом 45 інструментів, що зазвичай використовуються для сприяння економічному розвитку). Крім того поширеною є думка, що збереження історичних будівель є більш економічно ефективним механізмом аніж розвиток конструювання нових будівель, особливо якщо до процесу останнього включати знесення та утилізацію старих будівель та матеріалів, згідно з дослідженнями, проведеними спеціалізованими установами в США, відновлення будівель включає в себе економію вартості від 3% до 16%, і часу приблизно 18% в перерахунку на період будівництва (що в рази нижче аніж коли потрібно побудувати нову будівлю). Перше десятиріччя ХХІ століття відзначилося появою важливих зрушень концептуального характеру у міждержавному регіональному співробітництві і значним зростанням ролі культури в робочих програмах пов'язаних із механізмом інтеграційних процесів у Латинській америці. В свою чергу зазначені нижче програми в контексті охорони культурних цінностей виступають в якості відповіді на нові виклики глобалізації для латиноамериканських країн та усього світу. До тем залучених у ці програми входять культурне розмаїття народів, культурна ідентичність, культурні права, культурна взаємодія через співробітництво у сфері освіти, міжкультурний діалог та регіональна культурна інтеграція. Не дивлячись на такий розрізнений та широкий список порядку денного розглянутих нами програм, на сучасному етапі питання пов'язані із культурною матеріальною та нематеріальною спадщиною, особливо у тому, що стосується її збереження залишаються одними з центральних. Існує широке поле для здійснення культурної регіональної дипломатії, що сприяє взаємному пізнанню держав, міжрегіональній інтеграції та взаємній підтримці проведення зовнішньої політики один до одного країн регіону Латинської Америки та і їх позицій на міжнародному рівні. В цьому процесі окреме місце займає саме охорона культурної спадщини, що ми розглядаємо у нашому дослідженні. Враховуючи неможливість участі країн Центральної Америки та Мексики в процесах інтеграції підвищеної

інтенсивності з огляду на причини їх відокремленості від Південного регіону, внесок цих держав в охорону культурної спадщини виражається у створенні ними безпекового механізму і його забезпечення через міждержавну співпрацю у запобіганні вивезенню культурних об'єктів та торгівлі ними. Захист культурної спадщини зайняв місце серед культурно-цивілізаційних проектів, що оперують на рівні соціально-економічного та безпекового співробітництва. Власне, він охопив дві галузі міжнародної співпраці, це інтеграційна складова у міждержавних відносинах і боротьба із міжнародною нелегальною торгівлею та контрабандою культурних цінностей. До механізмів, що вирішують питання охорони культурної спадщини у Латинській Америці, першочергово ми можемо віднести ті спільні заходи до яких вдаються держави регіону. Так, організація МЕРКОСУР внесла для латиноамериканської та карибської співдружності ряд пропозицій, які полягали у необхідності розробки культурних планів, що включали б у себе стратегії на короткий, середній та довгий строк їх реалізації, застосування та введення до практики проміжної політики, через яку поєднується між собою культура та освіта, здоров'я населення, соціальний розвиток і навколишнє середовище, а також взаємодоповнюють один одного; створення печатки із емблемою «МЕРКОСУР Культури» для полегшення перевезення та пересування культурних об'єктів між країнами регіону, зазначимо, що дана пропозиція була внесена Уругваєм; проведення спільних стратегій для подальшої участі у міжнародних і багатосторонніх організаціях форумах та зборах. На XXVII зборах координаційного регіонального комітету МЕРКОСУР Культури, що проходили з 3 по 4 грудня 2008 року у Ріо-де-Жанейро Бразилія оголосила про створення Центру з навчання та спостережень з питань управління спадщиною із головним відомством у Ріо-де-Жанейро при підтримці ЮНЕСКО. Щодо дій УНАСУР або Союзу південноамериканських націй, то під час Других зборів Міністрів культури Південноамериканської Ради з питань освіти, культури, науки, технологій та іноваций, що відбулися 17 вересня 2010 року в Буенос-Айресі, в Аргентині було проведено ряд заходів, форумів і зустрічей, що визначали напрямки культурного співробітництва в сфері охорони та збереження культурної спадщини Латинської Америки. Було обговорено певні дії, визначені як необхідні в умовах співробітництва між країнами, а саме обмін інформацією в рамках регіону щодо перепису, реєстру та інвентарізації культурної матеріальної і нематеріальної спадщини, форум з питань боротьби із нелегальним обігом культурної спадщини, діагностика нагальної ситуації щодо реєстру, юридичного захисту та системам надання інформації по латиноамериканській спадщині на регіональному рівні. Основною проблемою постає визначення перспектив у цих проектах та програм, оскільки держави Латинської Америки через їх запровадження прагнуть сприяти поступовим крокам у тому, що стосується соціального розвитку та культурної інтеграції між країнами регіону. Форум Міністрів культури та Відповідальних за проведення культурної політики у регіоні Латинської Америки та Карибського басейну є ще однією організацією, що виступає із різного роду ініціативами, щодо розвитку культурної політики у регіоні. Його було створено у 1989 році в рамках проведення Перших Зборів Міністрів культури у регіоні, що проходили 10-12 серпня у Бразилії. Ця структура є унікальною у своєму роді і нараховує 33 держав членів Латинської Америки та Карибського басейну. Його діяльність прямо пов'язана зі збереженням культурної спадщини із урахуванням особливостей механізмів. Так у формуванні Офіційного Плану Дій Форуму залучаються різноманітні проекти такі як Віртуальний Музей Латинської Америки, Система МЕРКОСУР по інформації з культури, Портал Культури Латинської Америки та Карибського басейну. На XIV форумі у лютому 2010 року і XVII у квітні 2010 року було визнано важливим проведення політики Сумак Кавсей (Жити добре) у розвитку

культурних політик, супроводжуючих процес деколонізації народів Америки та гармонічного життя із природою. Закликає до інтенсифікації взаємодії у спільних проектах в рамках КАРИКОМ, Системи Інтеграції у Центральній Америці, МЕРКОСУР Культури, АЛБА Культури, Андського Співтовариства, УНАСУР та Регіонального представництва ЮНЕСКО. [2] Андське співтовариство запроваджує програми співробітництва між країнами членами у сфері захисту та збереження культурної матеріальної та нематеріальної спадщини про що докладніше буде викладено далі. Дана організація є найбільш активнішою із усіх угруповань на території Латинської Америки у тому, що стосується культури та захисту культурної спадщини, що зумовлено високим рівнем самоідентифікації народів країн членів, які її складають, та постійним зверненням до спільного культурного історичного минулого, єдиних коренів та особливостями культурного, соціального, політичного та економічного формування Андського субрегіону. У липні 2004 року було встановлено, розроблені напередодні, механізми, політику та загальні положення щодо реєстру, збереження, охорони та відновлення культурної спадщини країн членів Андського співтовариства через постанову 588 Андської Ради міністрів закордонних справ, що заміщає собою та наслідуює постанову 460 щодо збереження та охорони об'єктів культурної спадщини. У цьому рішенні визначається, що план проведення та застосування культурної політики державами є незамінним фактором їх гармонійного розвитку і те, що культурна спадщина народів, які населяють ці держави становить собою фундаментальну опору у залученні такої політики. Політика андських держав керується принципами того, що охорона та збереження культурної спадщини може забезпечуватися лише шляхом оцінки та поваги історичного коріння цих народів, яке в свою чергу становить базу їх ідентичності. [2]

Якщо розглядати субрегіон Центральної Америки і політику держав, щодо розробки та застосування механізмів збереження спадщини, що знаходиться у їх просторі, то необхідно виділити, зокрема таке угруповання як Система центральноамериканської інтеграції. Дана структура здійснює культурну політику через Генеральний секретаріат координації освітніх та культурних справ Центральної Америки. Дії до яких вона вдається включають в себе: огляд культурної спадщини Центральної Америки, що реалізує неопосередковано Генеральний секретаріат координації освітніх та культурних справ Центральної Америки, проведення заходів задля її збереження, здійснення інвентризації культурних об'єктів та проведення регіональної культурної політики, що поважає та просуває ідеї культурної розмаїтності, сюди відноситься і проект «Карибський культурний коридор Центральної Америки» започаткований по ініціативі Коста-Ріки. До ініціатив, що вона запропонувала та здійснює на сьогодні стало укріплення програм, які поєднують спільну культурну пам'ять та ібероамериканську культурну спадщину її захист та просування прав людини у регіоні, що закладено у декларації Вальпараїсо, прийнятій на X Іberoамериканській Конференції Міністрів культури у липні 2007 року. [3]

У регіоні Латинської Америки важливість місця культурної індустрії значно варіюється від країни до країни, в той час як в Мексиці охорона культурної спадщини є дуже важливим внеском з точки зору продукту споживання, у Парагваї внесок роботи у цій сфері є незначним. Так, наприклад загальними зусиллями було створено Атлас інфраструктури та культурної спадщини Американських континентів, в рамках Системи культурної інформації Америк за ініціативою Міжамериканського банку розвитку через спеціально створений Міжамериканський фонд культури та розвитку, який заснували з метою вдосконалення політики, системи програм та проектів започаткованих Міжамериканським банком і який

надає унікальну та важливу допомогу у підтримці сектору культури в масштабах континенту. На даний момент основними учасниками цього проекту стали такі андські держави як Перу та Еквадор, а також Ямайка та Коста-Ріка. Даний атлас є прикладом політико-інституціонального та соціального обміну, який було вирішено провести державами в якості ескперименту. Через Атлас інфраструктури та культурної спадщини можна отримати інформацію про безліч культурних об'єктів, а також послуг на території держави учасника. Мета створення цього Атласу полягає у систематизації бази даних для ідентифікації культурних об'єктів, а також у його якості пізнавального ресурсу для реалізації культурних прав. В свою чергу, до перешкод, які можуть створювати певні проблеми у процесі прийняття спільних рішень та міждержавного співробітництва, ми можемо віднести складності, що виникають під час процесів прийняття рішень в рамках регіональних інституцій із-за асиметрії та розбіжностей у концептуалізації, цілях, сферах та конкретних формах і проектах різних схем інтеграції та співробітництва. [4]

Найбільш активну політику із захисту своєї культури та культурної самобутності проводять Андські держави. Так, одним із яскравих прикладів такої співпраці, стало те що у 2011 р., Перу, Еквадор, Болівія, Чилі, Колумбія і Аргентина, що до них приєдналась, вирішили подати до ЮНЕСКО спільну заяву на визнання Дороги Інків (El Camino del Inca або Qharaq Nan) об'єктом Всесвітньої спадщини ЮНЕСКО. Домовленість про це була досягнута під час XX Іberoамериканської зустрічі на вищому рівні, що відбулася в аргентинському місті Мар-дель-Плата. Це перший випадок, коли шість країн подають спільну заяву до ЮНЕСКО. Враховуючи той факт, що узгодженість дій між державами регіону є доволі складним явищем в незалежності від того якої сфери діяльності вона торкається, чи то економічна, політична або гуманітарна, то цей приклад ми можемо назвати переломним, оскільки зазвичай вся співпраця у сфері збереження культурної спадщини далі участі країн у спільних форумах і у обговоренні ряду питань не йшла. Така динаміка подій зумовлювалася тим, що держави регіону головним чином зосереджували свої зусилля на економічних і політичних питаннях, і тільки по мірі зростання темпів свого розвитку почали приділяти належну увагу збереженню культурних цінностей. Таким чином, вперше було створено комплексний план, по захисту однієї з найбагатших на планеті природної, історичної та культурної спадщини. Дорога Інків включає в себе широкий спектр археологічних цінностей: це Куско в Перу, руїни Інгапірка в Еквадорі, Тіуанако в Болівії і Кілмес в Аргентині. El Camino del Inca являє собою розгалужену мережу доріг, загальною довжиною в кілька тисяч кілометрів. Створена в одних з найбільш суворих природних умовах на планеті, дорожня система інків є одним з найбільш колосальних досягнень людської праці. Інки змогли з'єднати всі Анди мережею регіональних доріг, що сприяли підвищенню керованості своєї імперії, поєднали виробничі центри, великі міста та місця поклоніння. [5] Крім того, робився акцент на тому, що є необхідним розвивати співпрацю не лише між державами, але й посилювати взаємодію між суспільствами цих держав. Тобто держави Латинської Америки хочуть забезпечити систему співробітництва не тільки на політичному рівні, залучаючи міжнародні організації та державні структури до збереження культурної спадщини регіону, але й посилити зв'язки між людьми, зробити їх зацікавленою стороною в процесі збереження надбання своїх пращурів. Головним на разі у політиці, що проводять держави для сталого культурного розвитку та встановлення в країнах системи нових цінностей стає формування усвідомлення латиноамериканським суспільством, що необхідно захищати те, частиною чого воно само є не лише на національному рівні, але й на регіональному. Завдяки проведеному

дослідженню ми дійшли висновку, що міждержавні відносини між країнами Латинської Америки у сфері захисту і охорони культурної спадщини на сучасному етапі вийшли на новий рівень співробітництва. Так, у межах регіону стало активно дискутуватися питання боротьби із вивезенням з держав їх національної спадщини та нелегальним обігом предметів культурного надбання. Також сторони започаткували проведення спільних семінарів і зустрічей задля розробки низки спеціальних заходів не тільки з питань запобігання розграбовуванню центрів і периферії, де зосереджено зібрання національних культурних пам'яток, але й програм та шляхів збереження культурної спадщини на регіональному рівні. Загалом є підстави стверджувати, що охорона культурної спадщини є явищем, що визначає два напрями міждержавної співпраці. Перший відповідає за інтеграційні процеси, через залучення до них культурної та спільної економічної політики. У цьому сенсі охорона спадщини виступає соціально-цивілізаційним проектом у рамках такої політики, що вказує на ідентичність народів, які населяють Латинську Америку. Другий стосується безпекової ситуації в регіоні, і обумовлюється розширенням мережі нелегального обігу та посиленням з огляду на це криміногенності. Держави приймають спільні заходи для запобігання цьому процесу. Також було з'ясовано, що країни не приділяли особливої уваги проблемі своєї самотності в контексті глобалізації.

Список літератури:

1. Báez F. El saqueo cultural de America Latina. De la conquista a la globalización. Barcelona: Debate, 2009. – 414 p.
2. Monsalve L. Gestión del Patrimonio Cultural y Cooperación Internacional. Medellín: Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo, 2011.- Cuadernos de Cooperación para el Desarrollo N.º 6. - 115 p.
3. Articulación y Convergencia Cultural en la Integración de América Latina y el Caribe XXXVII. - Reunión Ordinaria de Consejo Latinoamericano Caracas, Venezuela. - 19 al 21 de Octubre de 2011 SP/CL/XXXVII.O/Di No. 10-11.
4. Cuenin F. Patrimonio cultural y desarrollo socioeconómico: la recuperación de áreas centrales históricas. Banco Interamericano de Desarrollo, Secot de Capacidad Institucional y Finanzas, 2009. – 34 p.
5. López J. Hernández, Rotman M., Gonzales de Castells A. Patrimonio y cultura en America Latina: Nuevas vinculaciones con el estado, el mercado y el turismo y sus perspectivas actuales. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2010. - 315 p.

Baranovskaya I. G.,
Yuzhno-Sakhalinsk Institute
Economics, Law and Computer Science,
Associate professor, Candidate of Law Sciences, the Faculty of Law Science,
Isakova D. S.,
Yuzhno-Sakhalinsk Institute Economics, Law and Computer Science,
Associate professor, the Faculty of Law Science

To the question of legal culture of lawyer's person

Abstract: This article is about sense of justice as the part of legal culture. This part is realized in behavior of persons. However, there is necessary to differ sense of justice and legal culture, what will be discussed.

Keywords: lawyer, legal, culture, person, sense of justice, subject, lawmaking .

Барановская И. Г.,
НЧОУ ВПО «Южно-Сахалинский институт
экономики, права и информатики»,
доцент кафедры, кандидат юридических наук, юридический факультет,
Исакова Д. С.,
НЧОУ ВПО «Южно-Сахалинский институт
экономики, права и информатики»,
доцент кафедры, юридический факультет

К вопросу о правовой культуре личности юриста

Анотація: Настоящая статья посвящена правосознанию как элементу правовой культуры. Данный элемент реализуется в механизме поведения личности. Однако необходимо различать правосознание и правовую культуру, о чем и пойдет речь.

Ключевые слова: юрист, правовой, культура, личность, правосознание, субъект, правотворчество.

«Скромный, задумчивый и молчаливый.....
он как-то вдруг сразу вырос на обвинительной трибуне,
из уст его полилась речь, скованная железной силой логики
И блиставшая суровой красотой скупого слова и
щедрой мысли.....
Кто слышал его ровный металлический голос,
Кто вдумался в построение его речи и испытал
На себе эти неотразимые и в тоже время простые, по-видимому,
Доводы, обнимавшие друг друга, как звенья неразрывной цепи,

Тот не может его позабыть.
Сочетание силы слова, отсутствие всяких ненужных вступлений и
Какого-либо пафоса, спокойное в своей твердости убеждение и
Знание всех обстоятельств разбираемого преступления
Делали из его речи то неотразимое и «стальное копьё закона»,
О котором говорил король Лир..»

(Кони А. Ф. о Громницком М. Ф.)

В отличие от стран, где правовая система уже давно устоялась, стабилизировалась, российская правовая традиция находится только в начале своего становления. Это обстоятельство создает серьезные трудности в работе юристов, занятых как в сфере изучения и преподавания права, так и в сфере его практического применения. По словам Топорнина Б. Н., в условиях, когда еще многие задачи переходного этапа не решены, право нацелено не столько на закрепление сложившегося положения, сколько на обеспечение проводимых преобразований. В свою очередь, поэтапность таких преобразований проявляется в относительно частой смене одного правового регулирования другим. И чем быстрее общество проходит эти этапы, тем чаще меняется право. Таким образом, в основаниях подвижности права лежат, несомненно, объективные причины [7, С. 7]. Современный юрист должен приноровиться к данной обстановке, видеть все ее нормы, ориентироваться в усложненном и нередко противоречивом комплексе правовых норм. Это составляет сегодня одно из свойств юридической профессии современной России. Но чтобы соответствовать своей профессии, российский юрист должен иметь хорошую общетеоретическую подготовку, уметь отличать главное от второстепенного, самостоятельно определять тенденции государственного и правового развития.

В настоящее время профессия юриста стала одной из самых популярных, но, тем не менее, общество не может быть пока довольно своими юристами. Мы часто наталкиваемся на отсутствие профессионализма в работе юристов как в законодательной деятельности и толковании законов, так и в правоохранительной работе. Разумеется, российский юрист должен быть широко эрудированным не только потому, что право в нашей стране еще проходит этап своего становления. Знание философских основ права и государства, их соотношения с другими ценностями человеческой цивилизации определяет отношение юриста к своей профессии, его поведение в различных жизненных ситуациях. Правовая реформа не может не стимулировать его к профессиональному росту. Разумеется, не только юрист, но и каждый грамотный человек должен уметь сегодня ориентироваться в системе ценностей нашего общества и отчетливо осознавать назначение, характер и потенциал нашего государства и права. Юрист, однако, не может ограничиваться знанием общих подходов, он в силу своей профессии призван искать и находить пути и средства реализации принципов, на которых основывается государство и право, повышать эффективность их функционирования. С. Лебедев говорил: «Русские мыслители подчеркивали значимость внутреннего и внешнего слоя жизни. Внешний слой регулируется на основе политических и правовых отношений. Власть и закон определяют поведение большинства членов общества. Внутренний слой же выражает духовное единство народа» [1, С. 156]. Юрист работой своей воплощает функционирование внешнего слоя. И то же время кому в нашей жизни, если не юристу быть носителем знания о становлении, формировании, развитии, возможностях общества и государства, быть активным участником формирования общественного мнения, быть, в конце концов, носителем народной (но не государственной) идеологии. Но современному обществу,

которое, на наш взгляд, почти утратило свое духовное чувство, трудно уже только прислушаться к «голосу» культуры.

Очень часто в вопросах регулирования социальной жизни мы ведем себя как дилетанты, уповая на силу внешнего слоя и забывая о фундаментальной значимости внутреннего. Исправить эту ситуацию во многом могут и должны носители всех видов юридической деятельности.

Русский философ Л. П. Красавин однажды высказал мысль, суть которой сводится к следующему: прежде чем творить и заниматься конкретным делом, человек должен сформироваться мировоззренчески и духовно-нравственно. Говоря словами В. С. Соловьева, необходимо, чтобы человек обладал качествами добродетели и в соответствии с этим качеством выстраивал все отношение к другим лицам, к природному миру.

Главная задача, стоящая перед всеми субъектами юридической деятельности, заключается в формировании привычек, навыков, стойких установок и ориентиров, личного убеждения каждого в объективной необходимости и полезности правомерного поведения, в очевидности вредности правонарушений и необходимости борьбы с ними.

«Задача любого педагога – писал Макаренко А. С., - не только впитывать в себя правильное, разумное отношение к вопросам поведения, но и еще воспитывать правильные привычки, когда мы поступали бы правильно вовсе не потому, что сели и подумали, а потому что иначе не можем, потому что мы так привыкли. И воспитание этих привычек – гораздо более трудное дело, чем воспитание сознания» [2, С. 37].

Эффективность воспитательного воздействия юридической деятельности зависит от уровня и качества этой деятельности, престижа соответствующих юристов в глазах людей, степени интереса к их деятельности со стороны граждан, обоснованности, справедливости, убедительности, и законности принятых правовых решений, актов, конкретных действий, их реальности и обеспеченности конкретными правовыми средствами, степени удовлетворения общественных и личных потребностей в процессе участия в юридической деятельности и еще множества других факторов.

В настоящее время не просто обозначилась, но и самым серьезным образом выявилась настоятельная потребность в подготовке юристов, отвечающих требованиям современности. Особую роль здесь играет уровень правовой культуры, который в значительной степени влияют на успешность профессиональной деятельности. Проблема формирования юриста-профессионала, его правосознания, которое осуществляется в процессе юридического образования и затем в ходе профессиональной юридической деятельности, не может рассматриваться как объект исследования сугубо отраслевых или специальных, юридических наук. Это общетеоретическая правовая проблема, которая выступает как объект науки теории государства и права. Здесь важное значение имеет такая категория как «правовая культура».

Надо отметить, что в юридической литературе содержатся различные дефиниции правовой культуры. В отечественной юридической науке в настоящее время рассматриваемое понятие является слабо разработанным, хотя попытки дать определение «культура» отмечались еще во времена Цицерона и Канта (к 1793 г. было около 250 попыток дать понятие этого термина).

На сегодняшний день в силу отсутствия единого подхода к трактовке самой категории «правовая культура» насчитывается более 250 ее определений, приведем некоторые из них. «Под правовой культурой понимается обусловленное всем социальным, духовным, политическим и экономическим строем качественное состояние правовой жизни общества,

выражающееся в достигнутом уровне развития правовой деятельности, юридических актов, правосознания и в целом в уровне правового развития субъекта (человека, различных групп, всего населения), а также степени гарантированности государством и гражданским обществом свобод и прав человека» [5, С. 331].

«Правовая культура общества означает качественно определенный уровень состояния правосознания общества, отдельных социальных групп и индивидов, воплощенный в практике правового регулирования, во всей многообразной деятельности гражданского общества и государства по созданию, реализации и обеспечению права» [4, С. 87]. Представляется, что следует согласиться с позицией А. П. Семитко, который под правовой культурой понимается «обусловленное всем социальным, духовным, политическим и экономическим строем качественное состояние правовой жизни общества, выражающееся в достигнутом уровне развития правовой деятельности, юридических актов, правосознания и в целом в уровне правового развития субъекта (человека, различных групп, всего населения), а также степени гарантированности государством и гражданским обществом свобод и прав человека» [6, С. 85].

С точки зрения места в правовой культуре профессионального правосознания, для нас важно не только общее понимание правовой культуры как особого качественного состояния правовой системы общества, но и ее внутренняя структура, взаимосвязанный состав входящих в нее элементов.

Так, В. А. Медведев полагает, что в структуру правовой культуры входят: право, правосознание, правовые отношения, законность и правопорядок, правовая психология, правовая активность, правомерная деятельность субъектов, государственные правовые институты, юридическая наука, уровень развития всей системы юридических актов [3, С. 7].

Несомненно, что правовая культура - это качественное состояние правовой жизни общества, выражающееся в достигнутом уровне совершенства правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития личности, положительно влияющее на общественное развитие и поддержание самих условий существования государства и общества.

В правовую культуру включается и высокий уровень правотворческой деятельности в стране, своевременный и качественный учет в законодательстве новых тенденций и потребностей развития общества, демократические основы подготовки и принятия новых нормативных решений, активное использование выработанных мировой практикой правил законодательной и иной юридической техники. Качественное состояние правовой культуры зависит от обоих субъектов - государства и общества. Но необходимо различать юридическую культуру и правовую культуру. Так, профессиональная юридическая культура включает в себя в качестве основы профессионально-правовую и профессионально-нравственную сферы (области) культуры, которые функционируют во взаимодействии с политической, эстетической, религиозной и другими проявлениями культуры.

В результате социального опроса юристов-практиков установлено, что основные различия «законопослушных» правоприменителей (использующих только правомерные способы) и юристов, использующих «неправовые» методы, заключаются не в правовой осведомленности (нормы права все знают или не знают примерно одинаково). Причина в другом - в отношении к праву и к практике его применения. Наиболее резко это выражается в правовых установках и ценностных ориентациях. Интенсивность, степень выраженности,

острота проявления этих различий оказались особенно высокими у юристов-профессионалов, использующих только правовые методы, что, впрочем, вполне естественно.

Следует также отметить, что в случаях с высокой юридической и низкой правовой культурами, сопровождаемых преобладанием частных интересов над общественными, повышается риск злоупотребления правами; в противном случае, когда уровень правовой культуры несопоставимо высок в сравнении с владением юридическими тонкостями, в особенности когда это самое правовое чувство - чувство справедливости - испытывает стресс, к примеру, в периоды экономических и политических преобразований, складывается обратная ситуация: происходит повышение уровня правового нигилизма, люди просто перестают верить в справедливость.

В целом же, профессиональные представители, обладающие необходимой квалификацией, должны выполнять важную социальную функцию: повышать правовую культуру общества и способствовать демократизации сферы юридической деятельности.

Правосознание является элементом правовой и профессиональной культуры, юридической культуры, а также сама она реализуется (объективируется) в механизме поведения и фактическом поведении (деятельности). В отличие от правосознания и профессионального сознания правовая культура и профессиональная юридическая культура включает в себя только положительные, социально полезные и ценные компоненты правовой деятельности, которые накоплены человечеством в ходе его развития и которые в конечном счете способствуют социальному прогрессу, цивилизации. В первую группу входят следующие общие компоненты правовой деятельности юриста: 1) гражданская зрелость и высокая общественная активность; 2) профессиональная этика; 3) профессиональная культура; 4) глубокое уважение к закону и бережное отношение к социальным ценностям правового государства, чести и достоинству граждан; 5) высокое нравственное сознание; 6) гуманность; 7) твердость моральных убеждений; 8) чувство долга; 9) ответственность за судьбы людей; 10) ответственность за порученное дело; 11) принципиальность и независимость в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности, ее охраны и социальной защиты; 12) необходимая воля и настойчивость в исполнении принятых решений; 13) чувство непримиримости к любому нарушению закона в собственной профессиональной деятельности; 14) четкое представление сущности, характера и взаимодействия правовых явлений; 15) знание основных проблем дисциплин, определяющих конкретную область профессиональной деятельности, видение их взаимосвязи в целостной системе знаний и значения для реализации права.

Во вторую группу качеств юриста включены профессиональные умения: 1) правильно толковать и применять законы и другие нормативные правовые акты; 2) обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности государственных органов, физических и юридических лиц; 3) юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; 4) разрабатывать документы правового характера; 5) осуществлять правовую экспертизу нормативных актов; 6) давать квалифицированные юридические заключения и консультации; 7) принимать правовые решения и совершать иные юридические действия в точном соответствии с законом; 8) вскрывать и устанавливать факты правонарушений; 9) определять меры ответственности и наказания виновных; 10) предпринимать необходимые меры к восстановлению нарушенных прав; 11) систематически повышать свою профессиональную квалификацию; 12) систематически изучать законодательство и практику его применения; 13) ориентироваться в специальной литературе.

И, наконец, в третью группу включены требования к уровню подготовки юриста, в зависимости от которых он должен решать задачи, соответствующие его квалификации: 1) осуществление сбора нормативной и фактической информации, имеющей значение для реализации правовых норм; 2) обеспечение реализации актов применения права; 3) анализ юридических норм и правовых отношений; 4) анализ судебной и административной практики; 5) обоснование и принятие в пределах должностных обязанностей решений, а также совершение действий, связанных с реализацией правовых норм; 6) составление соответствующих юридических документов; 7) обеспечение законности и правопорядка; 8) осуществление правовой пропаганды и правового воспитания.

Безусловно, что правовая культура личности юриста должна быть уравновешена его юридической культурой как гражданина, что будет основой формирования общей культуры права. Возможны случаи, когда субъект, обладающий высокой юридической культурой, к примеру профессиональный законодатель или же юрист-практик, может иметь крайне низкую правовую культуру, и наоборот, житель небольшого провинциального городка, незнакомый с тонкостями юридической профессии, соответственно имеющий низкую юридическую культуру, тем не менее имеет наивысший коэффициент преданности правовым принципам - высокую правовую культуру. Ввиду вышесказанного «идеальным», конечно же, выглядит типичный представитель юридической профессии, имеющий ценностные представления о правах и обязанностях человека и гражданина, вариантах их защиты и в то же время не пользующийся ими во зло.

Список литературы:

1. Лебедев С. Качество начинается с человека // Высшее образование в России. - 1998. - № 1.
2. Макаренко А. С. Воспитание в советской школе. - М., 1966.
3. Медведев В. А. Правовая культура российского общества: Особенности и тенденции развития: Дис. канд. юрид. наук. Чебоксары, 2004. 213 с.
4. Петров А. В. Теория государства и права: Тезисы лекций. - Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. - 187 с.
5. Русинов Р. К., Семитко А. П. Правосознание и правовая культура // Теория государства и права: Учебник для юридических вузов и факультетов / Под ред. В. М. Корельского и В. Д. Перевалова. - М., 1997. - 367 с.
6. Семитко А. П. Развитие правовой культуры как правовой прогресс. — Екатеринбург, 1996. - 205 с.
7. Топорнин Б. Н. Высшее юридическое образование в России: проблемы развития. - М.: АПУ при ИГП РАН. 1996. - 456 с.

Soenov Vasilii,
*Gorno-Altai State University,
Docent (Associate professor), The Candidate of Historical Sciences (PhD),
Research Center for the History and Culture of the Turkic peoples,*
Trifanova Synaru,
*Gorno-Altai State University,
The Candidate of Historical Sciences (PhD),
Research Center for the History and Culture of the Turkic peoples*

“Non-standard” partial human burial in the Stepushka-2 necropolis (Altai)

Abstract: "Non-standard" types of burials rarely attract the attention of researchers because they are difficult to interpret. Meanwhile, the study of the specificity these burials can provide important information about the details on the features of life and death of the ancient and medieval people. In 2010, we excavated the unusual partial burial of human in the Stepushka-2 necropolis in the Central Altai dated to the second half of the 3th century – the first half of the 4th century AD. In the burial was part of the skeleton of a woman with the loss of anatomical integrity. Why in the burial process has been applied partial dismemberment of women aged 14-16 and her partial burial in subsequent? To date, there is no response to that question. We offer several possible explanations of "non-standard" burial. The main explanation lies in the fact that it was a special ritual linked with the fear of malignant dead in order to neutralize the dead.

Keywords: Altai, archeology, Hun-Sarmatian period, necropolis, Stepushka-2, partial burial.

Соенов Василий,
*Горно-Алтайский государственный университет,
доцент, кандидат исторических наук,
Научно-исследовательский центр истории и культуры тюркских народов,*
Трифанова Сынару,
*Горно-Алтайский государственный университет,
кандидат исторических наук,
Научно-исследовательский центр истории и культуры тюркских народов*

«Нестандартное» парциальное погребение на некрополе Степушка-2 (Алтай)

Аннотация: «Нестандартные» виды погребений не всегда привлекают внимание исследователей из-за трудности выявления и интерпретации. Между тем изучение их специфики может дать важную информацию об особенностях деталей жизни и смерти

древних и средневековых людей. Необычное парциальное погребение раскопано нами 2010 году в кургане некрополя второй половины III – первой половины IV в. н.э. Степушка-2 в Центральном Алтае. Оно содержало часть женского костяка с нарушенной анатомической целостностью. Вопрос о том, какие причины привели к реализации в погребальной практике частичного расчленения девушки 14-16 лет с последующим парциальным захоронением, на сегодняшний момент не имеет однозначного ответа. Авторы работы предлагают несколько вариантов объяснения «нестандартности» погребения, основной из которых связан с особым видом ритуала обезвреживания умершей покойной из-за необычайного страха перед ней.

Ключевые слова: Алтай, археология, гунно-сарматский период, некрополь, Степушка-2, парциальное погребение.

Работа публикуется в рамках научно-исследовательских проектов РГНФ – Минобрнауки Республики Алтай «Культурно-исторические процессы на Алтае в конце I тыс. до н.э. – середине I тыс. н.э.» (№ 14-11-04002а(р)) и госзадания Минобрнауки Российской Федерации «Системы природопользования и производственные технологии древних и традиционных обществ Горного Алтая» (код проекта 536).

При исследовании погребений разных культур и народов исследователи в первую очередь обращают внимание на рассмотрение стандартных, сходных между собой погребальных памятников для того, чтобы сделать реконструкцию традиционного, для того или иного народа или археологической культуры, погребального обряда. Типологические построения по данным погребальных памятников дают возможность относительной датировки объектов, культурного разграничения памятников и фиксации инноваций в обрядах, реконструкции основных элементов погребальных действий и т.д. [1; 6]. «Нестандартные» виды древних и средневековых погребений не всегда привлекают внимание исследователей из-за трудности их выявления и интерпретации. Часто такие погребения в силу своей редкости совсем не используются в анализе и систематизациях или же только упоминаются в работах. Между тем тщательно изученные особенности «нестандартных» древних объектов могут дать важную информацию об особенностях деталей жизни и смерти древнего или средневекового населения, которые нельзя установить по «стандартным» погребениям. Естественно, нельзя сказать, что «нестандартные» погребения совсем не изучаются. В последние десятилетия появились работы, посвященные анализу «особых» или «экстраординарных» видов погребений в Западной Сибири, а также методике их выявления и вопросам интерпретации [4].

Погребения с нарушенной анатомической целостностью костяка широко распространены во времени и в пространстве. Это парциальные, расчлененные и вторичные погребения. Не всегда можно понять причины нарушения анатомического порядка костяка, основываясь на изучении погребального памятника, поврежденного многовековым процессом естественного разрушения. Кроме специальных посмертных манипуляций с телом в ритуальных целях, нарушения костяка бывают следствием природных процессов и деятельности животных, а также людей, которые могут непредумышленно нарушить целостность останков похороненного человека в процессе своей хозяйственной или иной

деятельности. В каких-то случаях неполный набор костей или отсутствие анатомического порядка являются следствием не посмертного воздействия, а отражением причины самой смерти, например, в ходе умышленного убийства или военных действий.

В связи с этим представляет научный интерес случай необычного парциального погребения зафиксированный в кургане, вскрытом нами в процессе раскопок 2010 года на некрополе Степушка-2, находившемся в Центральном Алтае. Могильник территориально был приурочен к Урсульской межгорной котловине [2]. Памятник располагался на правом берегу речки Урсул, в 5 км выше места ее впадения в Катунь, в черте бывшего села Степушка, в Онгудайском районе Республики Алтай [7]. С востока, юга и запада участок окружен горами, с севера ограничен рекой. Могильник находился на западной половине мысовой террасы, которая попала под дорожное строительство. Группа курганов на восточной половине мыса, обозначенная как могильник Степушка-1, исследовалась экспедицией Алтайского государственного университета [5].

В процессе работ на некрополе нами раскопано 34 погребения [7]. По элементам погребального обряда и облику инвентаря они отнесены к булан-кобинской культуре гунно-сарматского времени и предварительно датированы первыми веками н.э. [8; 9]. Анализ отдельных предметов инвентаря и их встречаемости позволяет уточнить хронологическую принадлежность некрополя в пределах второй половины III – первой половины IV в. н.э.

Объект 36, в котором обнаружено необычное парциальное погребение, представлял собой небольшой курган с насыпью размерами – 2×1,2 м, сложенной преимущественно из рваного камня. Насыпь имела вытянуто-овальную в плане форму, длиной осью она ориентирована по линии северо-восток – юго-запад. Курган находился в южной части могильника. С южной стороны к нему вплотную примыкал курган 36А, с северо-западной – выкладка 33А. При разборке развала насыпи между объектами 36 и 36А обнаружены железный нож и фрагменты стенок керамического сосуда. Под насыпью на глубине 0,25 м зафиксирована могильная яма овальной формы, длинной осью ориентированная по линии северо-восток – юго-запад. Длина ямы – 0,68 м, ширина – 0,51 м, глубина – 0,25 м. В восточной части ямы зачищена вертикально установленная каменная плита. Над плитой находились тазовые кости погребенного человека, к юго-западу от них в яме были расположены кости ног. Кости левой ноги, лежали в анатомическом порядке, кости правой – в правильной последовательности, но смещены. Кости рук, ребра, позвонки, лопатки и т.д. отсутствовали. Длина ямы (0,68 м) явно не соответствовала предполагаемой длине костяка. Дальнейший выбор грунта в северо-восточном направлении выявил материк и четко показал, что продолжения ямы нет. При зачистке под костями ног в области коленей были обнаружены кости черепа. Возраст погребенного – 14-16 лет, пол – женский (определение антрополога С.С. Тур по черепу). Предметов инвентаря в погребении не обнаружено.

Итак, месторасположение и внешние признаки кургана 36 с «нестандартным» погребением никак не выделяют его из общего числа сооружений на могильнике: объект расположен в одном ряду с курганами 33 и 36А, содержащими «стандартные» погребения; насыпь сложена из такого же обычного рваного камня, из которого сооружены насыпи

остальных курганов. То есть, по месту локализации объекта и внешнему виду надмогильного сооружения невозможно предположить какой-то особый социальный статус погребенного в кургане. Исходя из того, что подготовленная участниками похоронного процесса могильная яма изначально была значительно меньше, чем длина тела человека, нет сомнений в совершении парциального захоронения частично расчлененного тела девушки 14-16 лет: в яму сначала помещена уже отделенная от тела голова, а сверху положены слегка согнутые в коленях нижние конечности с тазом. Причем кости таза не вошли в могильную яму и, вероятно, выступали над ее краем. Остальные части тела в могилу не были помещены. После закрытия погребения построено небольшое каменное надмогильное сооружение.

Со временем насыпь кургана деформировалась из-за естественного смещения камней. В могиле произошло постепенное разложение предметов из органических материалов, а также распад мягких частей тела человека. В результате тафономических процессов кости головы и правой ноги умершей подверглись частичному разрушению и смещению, но кости левой ноги, в том числе мелкие части стопы, полностью сохранились в правильном положении. О том, что это захоронение парциальное, а не вторичное и совершено оно еще до разрушения связок свидетельствует расположение костей нижней части посткраниального скелета в анатомическом порядке. О парциальности погребения однозначно говорит и тот факт, что концы бедренных костей и таз не вошли в могильную яму. В случае вторичного захоронения все кости находились бы в яме, поскольку ее размеры позволяли разместить не только найденные кости, но даже полный набор отдельных костей человека.

Судя по степени сохранности зафиксированных костей погребенной девушки, отсутствие части скелета нельзя объяснить естественной деструкцией. Наблюдения на разных по территориальной и хронологической принадлежности археологических памятниках позволили исследователям выделить несколько этапов в разложении костяка: сначала разлагаются самые мелкие кости, т.е. фаланги, кости запястья, пястные кости и кости стопы (при этом таранная и пяточная кость сохраняются лучше в сравнение с другими костями стопы); на втором этапе разрушаются лопатки, копчик, грудина, надколенник, ребра, наименее массивные позвонки и т.д.; в самом конце разлагаются диафизы длинных трубчатых костей, некоторые части тазовой кости и часть костей черепа [4]. Даже если допустить, что части скелета, которые не обнаружены в рассматриваемом погребении могильника Степушка-2, разрушились при тафономических процессах, то при любой динамике разложения костной ткани должны были разрушиться и мелкие кости ног, как быстроразлагающиеся элементы костяка. Таким образом, наличие в публикуемом погребении отдельных наименее устойчивых к разложению мелких костей также свидетельствует о парциальности погребения.

На данном этапе исследования материалов погребения объекта 36 у нас нет однозначных ответов на вопросы: кого конкретно похоронили подобным образом и почему? Да и вообще, какие причины привели к реализации в погребальной практике частичного расчленения девушки 14-16 лет с последующим парциальным захоронением, на сегодняшний момент едва ли может иметь однозначный ответ. Несмотря на то, что на могильниках Степушка-1 и 2 есть серия костяков с явными следами насильственной смерти [7; 10], ритуальное расчленение тела в ходе каких-то военных столкновений нам кажется маловероятной из-за неподходящего пола,

молодого возраста погребенной и отсутствия других таких погребений. Версия о человеческом жертвоприношении тоже не имеет достаточных доказательств, поскольку публикуемое захоронение совершено на общем кладбище в одном ряду с обычными погребениями. Конечно, мы пока не исключаем связь парциальности погребения с особыми обстоятельствами смерти погребенной девушки или ее социальным статусом.

Возможно, «нестандартность» погребения связана с особым видом ритуала обезвреживания необычной покойной. На могильниках Алтая гунно-сарматского времени многие костяки парциальны, в том числе и детские. Обычно они не имеют костей ступней, часто вместе с нижними концами берцовых костей. Покойным, видимо, отрубали нижние части ног перед помещением в могилу. Истоки данного обряда связаны с боязнью людей перед умершими, которые, по их представлениям, могли выйти из могилы и навредить живым. Эти случаи отрубания нижних частей ног перед захоронением, на наш взгляд, являются этнографической нормой в практике населения Алтая гунно-сарматского времени, а публикуемое «нестандартное» отсутствие костей туловища – дополнительный случай, связанный с особыми обстоятельствами.

Отличие этого погребения от других обезвреженных, скорее всего, кроется в необычайном страхе перед умершей. По представлениям древних, вероятно, покойная представляла наибольшую угрозу для населения, например, как имевшая при жизни какие-либо сверхъестественные способности или находившаяся в контакте с потусторонними силами. Это и могло определить подобный способ обращения с телом умершей. По нормам многих религий древности, воскрешение покойника было невозможным в неполном физическом виде [3]. Соответственно частичное расчленение тела девушки и парциальность погребения кургана 36 могильника Степушка-2, по представлениям участников похоронных действий, могли предотвращать нежелательное воскрешение покойной, более того навсегда лишало ее будущего воскрешения.

Конечно, более детальным изучением обнаруженных нами на могильнике Степушка-2 костных остатков должны заниматься соответствующие специалисты. Поэтому мы данной работой хотели бы привлечь внимание всех заинтересованных исследователей, в частности, к публикуемому конкретному погребению и, в целом, к остальным костякам, способствующим не только реконструкции внешнего вида представителей древней популяции, но и лучшему пониманию их реальной культуры жизни, поскольку культура смерти и есть часть культуры жизни [11]. Надеемся, что использование методов естественных наук (прежде всего медицины, криминалистики, физической антропологии и остеологии, тафономии, генетики), а также привлечение данных некрологии, фольклора, этнографии и др. позволят разгадать данный частный случай и понять религиозно-мифологические представления древних алтайских обществ, обуславливавшие такие способы обращения с умершими.

Список литературы:

1. Авдусин Д. А. Полевая археология СССР. М.: Высшая школа, 1980.
2. Атлас Алтайского края. М.: Комитет геодезии и картографии СССР, 1991.

3. Дмитриев С. В. Политическая культура тюркско-монгольских кочевников в историко-этнографической перспективе // Антропология власти. – СПб.: СПбГУ, 2006. Т. 2.
4. Зайцева О. В. Погребения с нарушенной анатомической целостностью костяка: методика исследования и возможности интерпретации. Дис. канд. ист. наук. Томск: ТГУ, 2004.
5. Кирюшин Ю. Ф., Шмидт А. В., Тишкин А. А., Матренин С. С. Исследование погребальных комплексов эпохи «великого переселения народов» в Центральном Алтае (могильник Степушка-1) // Полевые исследования в Верхнем Приобье и на Алтае 2010 г. Барнаул: АлтГПА, 2011. Выпуск 7.
6. Смирнов Ю. А. Лабиринт: Морфология преднамеренного погребения. Исследование, тексты, словарь. М.: Восточная литература, 1997.
7. Соенов В. И. Отчет об археологических разведках в Майминском районе Республики Алтай и аварийных раскопках на могильнике Степушка-2 в Онгудайском районе в 2010 году. Горно-Алтайск: ГАГУ, 2011.
8. Соенов В. И. Полевые археологические исследования Научно-исследовательской лаборатории по изучению древностей Сибири и Центральной Азии ГОУ ВПО ГАГУ в 2010 г. // Древности Сибири и Центральной Азии. Горно-Алтайск: ГАГУ, 2010. № 3(15).
9. Соенов В. И., Трифанова С. В. Полевые археологические исследования Горно-Алтайского государственного университета в 2010 году // Полевые исследования в Верхнем Приобье и на Алтае 2010 г. Барнаул: АлтГПА, 2011. Выпуск 7.
10. Тишкин А. А., Матренин С. С., Шмидт А. С. Степушка-1 – памятник кочевников Алтая сяньбийско-жужанского времени // Гуннский форум. Челябинск: ЮУрГУ, 2013.
11. Флиер А. Я. Некультурные функции культуры (Очерки). М.: МГУКИ, 2008.

*Ignatyev Vladimir Igorevich,
Novosibirsk State Technical University,
Professor, Doctor of Philosophic sciences,
The Faculty of Humanitarian Education,
Kuzin Sergey Alexandrovich,
“Holiday” Company, Project Manager*

Structure of “on-line world”: nets and social space of “Second Life”

Abstract: Due to the global Internet network the process of virtualization is progressing in a modern society. As a result the virtual social space of the “on-line worlds” as the new type of the social interaction space is coming into being.

Keywords: social space, virtualization, Internet space, interaction, network, “on-line world”.

Introduction

The turn of XX-XXI century marked by rapid development of the phenomenon of virtualization of social relations and the growth of research interest in this phenomenon. This is primarily due to the global Internet. The construction of the relationship between individuals and social groups has taken a departure from traditional forms in nature. We can raise the question of the formation of a new type of space relationships as part of the social space.

Many researchers have expressed doubts about the attribution of social contacts between individuals and groups in the Internet to the category of social relationships and interactions. In this article, we plan to make a contribution to this debate, presenting different views on the issue.

Theoretical preconditions

We proceeded from the views of A. Schutz, P. Bourdieu and M. Castells [1,2,3,4]. We identified the main characteristics of the phenomenon of space, used more to describe the virtual space:

- 1) space exists in the form of descriptive models and designs in the representations of individuals;
- 2) space manifests itself only in the activities of these individuals, as a result of which is formed directly adjacent to them space;
- 3) “space” of individuals are connected, and the empty space between them filled only in the interaction of these individuals.

Among the methodological assumptions of analysis occupies an important place to view the phenomenon of social space A. Schutz. To characterize the social space Schutz uses the term “social reality”, pointing to the fact that the social world (reality, space) is intersubjective in nature [1]. Schutz stresses that the social world (as space) exists and is reproduced in the actions and

interactions of individuals that make up some set of meanings and values [1]. Schutz followed Simmel defines social space as a result of the activities and interactions of individuals. As a result of interactions formed and continue to play semantic unity, the value field, having a historical continuity and length. This field of meanings and values in favor mechanism of perception by individuals the world around them.

Bourdieu early in Chapter III of its work, “Bases” indicates that examines the issue of social space from the position of structuralism, in his opinion the objective of communication in social space are links between the positions of the allocation of resources in the struggle for “scarce goods” [2]. P. Bourdieu, G. Simmel and A. Schutz examine the social space as a result and the conditions occurring processes of interaction between individuals. Bourdieu's approach to the issue of social space allows us to refine its structure and characteristics:

- 1) the social space is not reducible to the physical space, although it is inscribed in it;
- 2) certain relationships between the positions of individuals in social space are links between the positions of the distribution of resources in the struggle for “scarce goods”. These benefits serve different types of capital: economic, cultural and symbolic;
- 3) the perception of social space depends on the objective (structural) and subjective factors.

Of particular importance for the study of social space has a model of the networked economy and a more detailed concept of network society created by modern society theorist informational society M. Castells [3,4]. The originality of the research Castells manifested in the redefinition of the key to modern sociology and the sciences studying communication, notions of “informational society”. Castells proposes to supplement it with the term “informational society”, justifying the introduction of the concept of analogy with the notion of "industrial society", which emphasizes the idea of its industrial scale [3,4].

The modern media with the use of multimedia and interactive technologies form a communication system in which reality, that is, material and symbolic existence of human social reality, fully immersed in the virtual images, in an imaginary world in which images are no longer a means of transferring expertise and own experience. Thus, Castells actually identifies modern social reality with virtual reality.

That is the concept of network society M. Castells, with some reservations taken us to interpret the virtual social reality and justify construct “on-line worlds”.

Author’s definition of “social space”

In our view, the social space is characterized as follows:

- 1) the social space is formed in the process of interaction (interactions) of individuals and groups, and as a result and a factor of these processes.
- 2) a design space can be objective and subjective, conscious and unconscious, individual and group.
- 3) a position of individuals and groups reflect the distribution of socially significant resources (economic, cultural and symbolic capital in Bourdieu);
- 4) a position of individuals and groups are relative, i.e. determined only if the reference point provided any position;

Thus, a social space, we understand the ideal structure, is the field of social relations between individuals and groups, is a means of reflection and understanding of reality (physical and social), characterized by the presence of the coordinate system (relative).

Internet interpretations

Today there are two main concepts of the phenomenon of the Internet: a technocratic (the Internet is understood as a global network of computer resources with the collective access using a single standard addressing scheme, high-performance backbone and high-speed communication lines to the main network computers, etc.) and socio-philosophical (Internet seen as a global information space, a complex multi-dimensional socio-cultural phenomenon, mass communication, information and communication mediasphere, virtual space, etc.). [5]

Among researchers there is a belief that in addition to those cases where there is a mean name of the network, the Internet should not be understood as an international [inter (national) + networks] a network, namely as [inter (connected) + networks], ie union, coupling, the relationship of communication networks. [5] This approach allows us to consider the Internet as a system comprising a set of harmonized methods, tools and technologies that enables communication between heterogeneous computing devices to transfer diverse in form and content of information and focused on shared use of railroad system hardware, software and information resources.

At the same time, there is no doubt that in the next few years the Internet has become a standard channel of social communication, through which will be the main types of interactions; remotely work; conducted various forms of training and retraining to operate the media, pursued the transfer of funds and vast majority of trading transactions carried workflow, etc.

The proposed interpretation can already be classified as Internet user subscribers of both global and local networks, with no less information and communications capabilities; user IP-telephony, Internet radio and Internet television, instant messaging, electronic document management systems and other networks and resources as they become available, development and inclusion in the overall information exchange. Such a concept requires clarification of basic concepts of the concept: "Internet space", "Internet environment", "on-line community", "Internet audience", "Internet user" "Internet communications", "Internet resources", "Internet culture", "Internet services", etc.

There are virtual space areas in the Internet, such as online games with virtual characters (as controlled by real people, as well as simulated and computer-controlled), non-existent races and castes, virtual economy, geography, resources, its own system of training, rewards and punishments, and so on, or the community in which participants, using the so-called "virtual" can play multiple social roles, when in one way may be hiding a few individuals and, conversely, for multiple users may be one person. This also must include the dedicated resources focused on the creation of virtual marriage of Internet users (the registration and issuance of a unique certificate with a virtual wedding ceremony, virtual guests, virtual gifts, flowers, etc.) simulators, which reproduce the characteristics of the social environment (virtual worlds that allow you to create virtual characters, choose their appearance, to invent the character, to write the biography, raise families, "giving birth" of virtual children, etc.), services, enable us to find new friends and play in dealing with them a variety of sex roles and situations inaccessible in real life.

One should not equate the Internet space with the Internet environment, which can be defined as a combination of technical, functional, informational, social, economic and legal components that ensure the existence, functioning and activities of individuals and groups of users of various computer information networks. Under the Internet audience is usually understood to diverse social community characterized by a common object of perception and lack of apparent significance of the relationship between individuals and groups of users, using information and communication resources and opportunities the Internet. Internet user, in this case, it is an individual who has access

and using as a tool for solving various problems (business, educational, entertainment), information and communication services and Internet services.

Internet as the social space

As traditional social space, internet space is structured and differentiated, i.e. there are different social groups, which are the carriers of the dominant interests, interact through formal and informal connections and selling various kinds of joint activities. Internet space is divided, and has a lot of planes, each of which is characterized by a certain type of relationship and has its own logic, and its elements are connected in a chaotic and contradictory unity. In the Internet space, there are sites with relatively high social interaction and development of communications, which affect other, less than the reference and status community. Along with this, among the various Internet communities, not a few of the value and timing of existence which are not essential for the formation and development of online space for improvement. Dynamics of the Internet space - is the result of a conflict of interest, which depends on both qualitative and quantitative composition of social groups, and correction of their relationships and joint activities in the common domain.

Non-formal structuring of Internet users on their mutual interests, social and cultural orientations, aspirations, shared tasks and others without the prescribed acts of social status, eligibility, despite ethnic, socio-political, gender and other differences, often anonymous and asynchronous communication and territorial remoteness of participants, led to a kind of unofficial parallel communication structure, an invisible network of interpersonal relations, which not only serves as a joint information and the cognitive and communicative activities, but also largely supported the bearer of contemporary moral values.

Along with this, as one of the determining factor of social differentiation in the Internet space is the level of access to knowledge and information, and the role of the traditional criteria for determining social status is insignificant, i.e. smooth's intercultural, ethnic, social-personality differences and that there adjustment for social, educational and material status. Internet users located in the upper echelons of information stratification, does not always occupy the highest positions in the traditional aggregate socio-economic ranking.

For a considerable period of human history, forms of social interaction were limited in most cases to interpersonal communication. People had the opportunity to interact with each other and share a symbolic form only when both were in the same place, or participated in other kinds of social action in terms of physical, spatial and temporal localization. Tradition and installation, including a political nature, primarily transmitted orally, and even their very existence depended on the continuous process of renewal, mainly through the story, at least - through screening or other similar actions, but, again, in the context of direct interpersonal interaction people. Means of communication have led to new forms of social, when messaging, carrying some meaningful content, people are not necessarily required to be together. Convert symbolic form using indirect interactive forms becomes available to more and more people. The nature of interaction on the Internet allows for such a characterization of the Internet space, which seems to be called "gemeishaftity", referring to the derivative of the term «Gemeinschaft», the speculation of sociological science F. Tannis.

However, communication through the Internet often leads to a change of value orientations, change attitude, outlook, thinking way of people, there are new types of deviations. It is impossible not to see the formation of new restrictions associated with the development of network communications. The more universalising connection to the Internet with the world of everyday life and increases the number of users, the more opportunities arise for the destructive interactions in it.

In the first premise of such a danger is a big part in the capture of members of the community technology of information processing (and, hence, manipulate it), which gives the hands of anti-social-minded individuals rather powerful tool for the promotion and implementation of their ideas through the "filtered" information.

Using the Internet also implies a kind of decency, civility, the user, which is often lacking. This copyright infringement and gross failures in the ethics of communication. Unmoderated conferences on the Internet (for example, in various forums and chat rooms) just full of mutual insults, idiomatic expressions and baseless insults. Anonymity environment provides unlimited opportunities for irresponsible action, which in the case of "live" communication, at least, not excused. Thus, socio-cultural structure of modern society is beginning to acquire the features that are not recorded in prior periods.

Social space of "Second Life"

Let's turn to the results of an empirical research conducted by us under this topic.

The survey, conducted in the form of a questionnaire through the Internet was used the solid sample formed based on registered users aged 12 to 30 years. Data were obtained from a search engine site "VKontakte. The survey was conducted using the automated service input, processing and storage Designer polls "server VirtualExS <http://www.virtualexs.ru/>. In the survey involved 65 respondents (34 female and 31 male)

Respondents were divided into groups conditional on the level of education (secondary, vocational secondary, incomplete higher and higher) and type of activity (education, art, work with people, law, engineering, information technology, advertising and so-called labor market activities, group which includes other options for answers). All respondents were given 21 issues, including a group of questions on socio-demographic data. Based on the analysis obtained from the survey data were drawn one-and two-dimensional table. In analyzing the survey results identified the main characteristics of interaction in the Internet space as a social phenomenon:

- 1) interactions between individual users, users and user groups in the Internet space (communication, sharing of resources, etc.) are social in nature;
- 2) interaction in the Internet space, usually represented interpersonal friendship, business, love and other communication. Also one of the clearest examples of interaction is an online game;
- 3) the pace of interaction in the Internet space is significantly higher than in reality;
- 4) there is a tendency to move the activity of interacting users of the Internet in a common space of social networks, which have become a major field of social interactions. Some researchers call this the "socialization of all".
- 5) interaction in the Internet area, especially in the form of interpersonal communication, is secondary to the interaction of the reality of nature.

Stably revealed specificity of interactions that are unique to the space of the Internet, requires the use of special designation for its concept of "on-line worlds". The latter are connected with the phenomenon of social networking. Some researchers have legitimate online worlds are the next step in the development of network communities [5].

Analysis of the current scientific literature suggests that the problem of on-line worlds in the sociological aspect has been studied very little, although at present there are dozens of these online worlds. The most popular are: abroad «Second Life», «Habbo Hotel», «Club Penguin», «Webkinz», etc., Russia - «Deeptown». In our opinion, this is explained by the fact that this phenomenon has appeared only recently. For example, the largest and popular project «Second Life», which is devoted to the study of this section, was launched in 2003. Should also be noted that there is no

single accepted definition of this phenomenon. There are different names: the metaphysical or metaverse, virtual world, virtual community, network community. Here I have formulated a working definition of "on-line world": the on-line world - the type of social communities, with three-dimensional graphical embodiment and operating in the Internet space in real time (on-line).

For such an understanding of this phenomenon led us to study materials (articles, forum posts) site <http://secondrussia.ru>, an official site of Russia's community residents «Second Life». The project «Second Life» was created by Linden Lab, based in San Francisco and launched in 2003. Its ideology is the founder Philip Rosedale. The idea of «Second Life» came to him in 1999. In the «Second Life» registered about 15 million people. Daily «Second Life» attends 15-50 thousands of users.

Most of the users or residents of the on-line world «Second Life» agree that this project is not a game, as it is put before the individual is not a specific goal, like in most online games. Some of them call this world an imitation of real life, its copy in the virtual space. [6] Also, this online world is understood as a great platform for communication and expression. Last carried out due to the fact that all the content in the «Second Life» generate the users themselves. Buildings, parks, towns, villas, castles, cars - all creations of ordinary people living in «Second Life» and with imagination and some skill in working with computer graphics. Thus the creation of objects in the project company Linden Lab is not always carried out on a pro bono basis. Many people earn money by selling virtual items and real estate. Sometimes the daily turnover of transactions concerning virtual things in the «Second Life» reaches 1.5 million U.S. dollars.

Given the nature of the virtual world «Second Life», can reasonably assume that most users are adults. Indeed it is. Numerous studies prove this assertion. In addition, there is a user agreement, according to which «Second Life» can be registered only adult men. More than half of all users - men. However, this does not prevent them to create female avatars (characters), and perform in this on-line world of women's social roles. As markets «Second Life», most products sold in the worldwide electronic auction «eBay». It is noteworthy, since «eBay» prohibits the sale of virtual goods. For Linden Lab made an exception [6].

Thus, «Second Life» is a huge virtual space, filled with cities, entertainment, shops, all that is in the ordinary world. We can freely move through the "second life", to acquire housing, virtual wife (or several), car, etc. Under certain conditions, can earn money. It is known that there are people who earn «Second Life» Tens of thousands of dollars. Although such people are scarce. For most users, earnings in «Second Life», according to some estimates, is limited to \$ 10 per month [6]. Participation in the «Second Life» is free. Nevertheless, there is a so-called premium account (access to resources), which is characterized by a more advanced technical support, scholarships, and a variety of additional services. He stood about 9.95 U.S. dollars per month. Optionally, you can pay \$ 72 for a whole year to use a paid account. In addition, there are a number of services, including interest for the transfer of real money in virtual. In this regard it should be noted that in the on-line world «Second Life» present its own currency, which bears the name «Linden-dollar» ("Linden Dollar"). Its course is set on created for this virtual stock exchange Lindex. Usually \$ 1 can sell for several hundred Linden dollars.

If we talk about paid services and products that are now available in the «Second Life», then the list would be extremely wide, although there is a significant number of free. It is not just about buying real estate, boats or cars, but also, for example, newspapers. Thus, the publishing house Axel Springer launches in «Second Life» its own newspaper, which covers certain events virtual life. In the vastness of the world Linden Lab is already running Reuters, Apple will have its own

virtual store Apple Store, and Adidas - a network of branded stores sportswear. Present in «Second Life» as banks and restaurants. These projects are designed more for additional advertising among the "sophisticated" audience, wandering the world «Second Life».

In business, this project is being actively used in the educational sphere. In particular, today, many universities in the world use the «Second Life» for learning foreign languages. Conducted in this world and virtual seminars, thematic meetings. Some companies are working on modeling different situations in the world «Second Life» for training their employees.

Previously, we pointed out that «Second Life» is not a game in a universally accepted meaning of the word. At the same time as it includes a number of locations of different sizes, representing a simulation of the known worlds created by science fiction writers and filmmakers, such as «Lord of the Rings», «Star Wars», etc. They can be completely free to play. Here you can feel like a racer, a fantastic soldier, a medieval warrior, etc.

It should be noted that in the «Second Life» is present and its own sex industry. Users can view relevant films, there is a virtual prostitution. Because the content is created by the users themselves, in this on-line world are present and perverted forms of sexual relations which are sold specifically for this set up territories.

Many users and companies use the «Second Life» as increases turns mass media. Mark Warner, a former action in Virginia, the first of the politicians interviewed in the «Second Life». His avatar (which is also named Mark Warner) flew into a virtual town hall and sat down next to Hamlet Au, a reporter, working only in the «Second Life». "This is my first virtual appearance", - joked Warner - "I feel a little relaxed." Then they discussed the situation in Iraq and other issues as if it happened in real life [6].

The project «Second Life» was originally created in order to offer a much more profound forms of interaction, rather than just a game. "Since childhood we were using the computer tries to recreate the real world" - says Philip Rosdeyl, founder of Linden Lab [6]. Thus, he proposed to create something that will enhance and complement the virtual reality, creating a digital version of this. Unlike other on-line worlds, which can only allow players to connect together a variety of artifacts, «Second Life» provides for users kind of atoms - tiny particles of virtual matter called "primitives" - so they can create objects with zero. Cory Ondreyka (Cory Ondrejka), director of engineering Linden Lab, cites the example of a piano. Using the atomic structure, a resident of «Second Life» can create one of the primitives with color and textures that it more to their liking. He may assign a sound to the primitives representing the keys and the piano in the «Second Life» will be playing. "Of course, this is just a set of primitives, so that the piano can fly or drive to the owner of a household pet" - says Ondreyka [6].

With the ability to affect the real lives of their users, advanced technology and unique business model, the project «Second Life» aroused interest from companies located in the so-called "Silicon Valley". "It promises to be a" crushing "- says Mitch Kapor, chairman of Linden Lab. According to him, «Second Life» can be compared with personal computer and the Internet itself, which started out as something strange, focused on a narrow range of users, and then entered the mass consciousness and changed it. "Conduct of the day in the virtual world will soon become a normal and serious business" - says Mr. Kapor. He argues that «Second Life» supplants the work for a computer desk and two-dimensional user interfaces, and may even "accelerate the social evolution of mankind"[6].

Such predictions, in our opinion, to date are premature. About two-thirds of the content created from scratch, but mainly it is variation of items that someone has already been invented, and

the huge number of products offered was banal. While some residents choose rather unusual body for their avatars, most of them remain in the form of a male or female body. "You can create your own island and people will be able to visit him" - says Bill Joy, co-founder of Sun Microsystems, and today a prominent venture capitalist. "But I do not see any relationship between this and that to become a designer and acquire the necessary skills to succeed in real life" [6].

For beginners «Second Life» it seems amazing that so many are relevant to the real world things. But those who spend a lot of time in the world, «Second Life» show all their differences from the real world. Chairman of Linden Lab, Mr. Kapor, the full agree. "Everyone brings their karma in the world" - he says. "Aggression is adjacent to the peacefulness". If «Second Life» ever will become widespread and popular, there is no guarantee that users do not sweep the world of racism and hatred. Possible and crime: the people of the world were forced to change passwords after a recent hacking attempts [6]. Nevertheless, with all its, at first glance, the similarity with the real world, on-line world «Second Life» has some features that appear, including, in the nature of interactions between users. To identify the characteristics of the interaction of individuals in social space «Second Life» in the broader Internet space, we have analyzed the following articles and reports posted on the official site of Russia's community of residents of the project «Second Life» [http:// secondrussia.ru](http://secondrussia.ru):

- 1) "The Future of Second Life", 2007;
- 2) "Reflections on nubah and the elderly", 2009 (Message User Lokos);
- 3) "Mothers and Daughters online or programmer's dream!" (First impressions of the game), 2007 (message user Digimax);
- 4) "Minority Report", the father of Paul (Velikanova) and Oleg Pokrovsky, 2008.

In these articles, in our opinion, are presented in terms of the nature of the interaction between individuals in «Second Life» following conditional groups of people directly related to the project: the founders, experienced users, "newcomers". Also, we have analyzed the opinion on the project outside observers - the priest Father Paul (Velikanova) and a specialist on Internet technologies Oleg Pokrovsky.

Summing up the analysis of social interactions in the «Second Life», select the most significant characteristics of social space «Second Life»:

- 1) «Second Life» is not a totally unique space for social interactions. This project is built into the Internet space and is a simulation of real life;
- 2) because of this, in «Second Life», in most cases, having played and which took place in reality the form of social relations. Also in this online world, there is a social hierarchy, which has the same grounds as in the Internet space in general;
- 3) the rate of "socialization" and social interaction in the «Second Life» is much higher than in reality;
- 4) in most cases, «Second Life» is impossible to create something brand new, only on the basis of previously created in reality;
- 5) user Community «Second Life» has the potential to self-organization. This allows the social space of the project to develop independently, without external interference.

Conclusions

Thus, we can with some confidence say that at this stage of the on-line world «Second Life» is far from ideal, which originally sought its developers. Most of the traditional social practices gradually move from the real world into the virtual. And still, not only the content of such practices,

but also the form in which they occur and occur in reality. Proof is the fact that virtually all types of interactions in the «Second Life» have a three-dimensional graphic embodiment of the characteristics of the physical environment, which accompanies these interactions in reality. The most striking, in our opinion, may serve the following example. In the «Second Life» there are so many areas (locations), reproducing the very real city. Moreover, each of them almost entirely copied from the real analogue. In Russia's segment of the on-line world there are, for example, cities such as Moscow and Kiev. Today wrongfully talk about the formation of a unique and fundamentally different than in reality, the social space within the project «Second Life». Nevertheless, the project continues to exist and develop. Where to goes down this development, time will tell. Nevertheless, it can confidently assert that the relations in this on-line world are social, even if copied from the real, i.e. “Is as much social, as in real life”.

References:

1. Schutz A. Concept and Theory Formation in the Social Sciences. Hague, 1962.
2. Bourdieu P. Choses dates. Paris, 1987.
3. Castells M. The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford, 1996.
4. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society. Oxford, 2001.
5. Чистяков А. Социализация личности в виртуальном пространстве: [монография]. Ростов-на-Дону, 2006. – С. 182.
6. Гладченко А. ‘Second Life: вторая жизнь, которая может стать первой’. 2009. URL (consulted Oct. 2014): <http://biztimes.ru/index.php?artid=1229>.

Elnikova Galina,

Belgorod University of Cooperation, Economics and Law,

Professor, Doctor of Social Sciences,

Aliyev Shapi,

Belgorod University of Cooperation, Economics and Law,

Associate Professor, PhD of Law

The attitude of modern Russian youth to education

Abstract: This article deals with the relationship of Russian youth to education. The publication consider the education as a terminal and instrumental value.

Keywords: attitude, education, youth, terminal values, instrumental value, life strategies.

Ельникова Галина,

Белгородский университет кооперации, экономики и права,

профессор, доктор социологических наук,

Алиев Шапи,

Белгородский университет кооперации,

экономики и права, доцент, кандидат юридических наук

Отношение современной российской молодежи к образованию

Аннотация: Данная статья посвящена рассмотрению отношения российской молодежи к образованию. В публикации образование рассматривается как терминальная и инструментальная ценность.

Ключевые слова: отношение, образование, молодежь, терминальная ценность, инструментальная ценность, жизненные стратегии.

Место образования в обществе и та роль, которое оно в нем играет, кардинальным образом изменились за последние 20-30 лет. Современное общество называют постиндустриальным или информационным, что требует рассматривать знания наряду с информацией как его главные производительные силы. В свою очередь, важнейшей функцией образования является распространение и передача знаний. Следовательно, образование в современном обществе можно рассматривать, прежде всего, как социальный институт, призванный помочь индивиду интегрироваться в общество и занять в нем достойное место. Постоянное стремительное обновление знаний, присущее информационному обществу, диктует представителям всех возрастных когорт стремиться к получению и расширению знаний. Однако для молодежи эта проблема носит жизненноопределяющий характер.

В российской социологии имеется значительное количество работ, посвященных образованию молодежи и ее образовательным стратегиям (например, работы В. Т. Лисовского [1], Д. Л. Константиновского [2], В. Н. Шубкина [3], Г. А. Чередниченко [4]).

Но под воздействием стремительно меняющейся социальной реальности идет перманентный процесс трансформации как институциональной, так и содержательной составляющей образования, а также изменения отношения к нему молодежи. Поэтому определение отношения молодежи к образованию является константной научной и практической проблемой.

Цель статьи – определение отношения современной молодежи к образованию.

В статье предполагается ответить на вопросы: каков престиж образования у современной молодежи?; где и какое образование предпочитает получать молодежь?; какое место образование занимает в жизненных стратегиях молодежи.

Статья подготовлена на основе данных, полученных в ходе проведенного авторами социологического исследования. Социологическое исследование проводилось с 2009 по 2013 г. и в нем приняло участие 3020 человек, из них из Дагестана 2077 человек (г. Махачкала – 544, г. Буйнакс – 1533), из г. Белгорода – 943 человека. Среди респондентов было 567 учеников общеобразовательных школ; 1954 студента и 499 человек из числа работающих в возрасте до 30 лет, составивших три статусно-возрастные группы: школьная, студенческая и работающая молодежь. Подавляющее большинство респондентов (90,7%) непосредственно находились в поле действия института образования.

В шкалах ценностей образование может рассматриваться, во-первых, как терминальная ценность; во-вторых, как инструментальная.

При анализе образования в качестве терминальной ценности, ценности-цели эксплицируется уровень его престижности. Привлеченные как дополнительные источники для исследования материалы СМИ 70-80-х годов XX в., а также интервью с представителями старших поколений (было проведено 12 интервью) показали, что в тот период престиж образования, особенно высшего, был очень высок. И в наибольшей степени это было характерно для Дагестана, где человек с высшим образованием считался уважаемым и успешным.

В условиях всеобщего среднего и массового высшего образования престиж образования значительно снизился. В исследовании, проведенном по методике М. Рокича, модифицированной Д. А. Леонтьевым, образование из 18 терминальных ценностей оказалось на 9 месте. Образование само по себе перестало считаться личным достижением, успехом. Образование в целом стало более доступным, а его получение в большей степени зависящим от материального благосостояния семьи, чем от личных способностей.

Тем не менее, образование является неременной составляющей подавляющего большинства жизненных стратегий молодежи и как инструментальная ценность имеет высокие ранги.

В нашем исследовании инструментальная ценность «образование» получила у белгородской молодежи ранг 4, у дагестанской – ранг 1 (из 17 рангов). Около 20% всех респондентов отдали этой ценности первое место. В беседах те же студенты, называли получение высшего образования своеобразным бонусом для дальнейшей жизни. Перед респондентами были также поставлены дополнительные вопросы: «Есть ли у Вас желание продолжать образование?»; «Каковы Ваши мотивы получения образования?».

В каждой статусно-возрастной группе молодежи имелась четко выраженная специфика ответов на эти вопросы.

На первый вопрос «Есть ли у Вас желание продолжать образование?» положительно ответили 92% школьников (95% школьников г. Белгорода и 89% школьников г. Буйнакска). Этот результат совпадает с результатами исследований, проведенных другими социологами. Так, известный российский социолог, специализирующийся по проблемам молодежи и образования Д. Л. Константиновский пишет: «Вузы – главное направление в ориентации тех, кто получает полное среднее образование»[5].

Для студенческой молодежи этот вопрос требовал дополнительного уточнения: «Будете ли Вы продолжать свое образование после окончания вуза?». На этот вопрос 46% студентов ответили отрицательно, 48% – положительно и 6% затруднились с ответом. Причем среди белгородских студентов процент положительно ответивших на вопрос выше, чем среди дагестанских студентов: 53% и 43% соответственно.

Среди тех, кто выразил желание продолжить образование и после окончания вуза, 39% хотели бы поступить в аспирантуру; 52% получить второе высшее образование; 9% студентов отметили, что, для того, чтобы стать профессионалом в своем деле необходимо учиться постоянно.

Для работающей молодежи вопрос «Есть ли у Вас желание продолжать образование?» также оказался достаточно актуальным. В этой статусно-возрастной группе 43,5% являлись студентами-заочниками, и для них этот вопрос решался однозначно положительно. Причем 12% студентов-заочников выразили желание после окончания вуза получить второе высшее образование. Из оставшихся 282 человек – представителей группы работающей молодежи (56,5%) – 197 человек (70%) указали, что в их дальнейшие жизненные планы входит продолжение образования и, в первую очередь, высшего образования.

Таким образом, среди молодежи всех статусно-возрастных групп продолжение образования входит в число важных задач, решение которых запланировано осуществить в будущем.

На второй вопрос «Каковы Ваши мотивы получения образования?» ответы во всех исследуемых группах были достаточно схожи; имелись только незначительные региональные различия.

Анализ вариантов ответов показал, что во всех статусно-возрастных группах главными мотивами получения высшего образования являются стремление к карьерному росту и высоким доходам; причем дагестанская молодежь значительно выше, чем молодые белгородцы, оценили возможность карьерного роста после получения высшего образования.

В школьной статусно-возрастной группе 22% респондентов указали, что получение высшего образования дает возможность иметь интересную работу. В других группах интересная работа как мотив получения высшего образования не была вербализована.

34% респондентов из Дагестана отметили, что при выборе образовательных стратегий ощущали сильное давление родителей, что можно объяснить еще сохранившимися в дагестанском обществе традициями почитания старших.

Среди мотивов получения высшего образования особое место занимает ответ: «Сейчас неприлично не иметь высшего образования» (4% респондентов), который в определенной степени является выражением тенденции перехода к массовому высшему образованию.

Обращает на себя внимание тот факт, что приобретение знаний никем из респондентов не было названо в качестве мотива для обучения в высших учебных заведениях.

Таким образом, экспликация мотивов получения дальнейшего, главным образом, высшего образования демонстрирует, что, с одной стороны, образование занимает одно из первых мест в жизненных планах молодежи; с другой стороны, не является результатом вполне осознанного и продуманного выбора.

Проведенное исследование показало, что у молодежи существует определенная разница между представлениями о роли образования с теоретической точки зрения, в относительно абстрактных перспективах и с точки зрения своих личных перспектив. Абстрактные перспективы нашли отражение в мотивах получения высшего образования; личные – в осознании конкретных жизненных перспектив; и между ними оказалась существенная разница.

Респонденты всех статусно-возрастных групп молодежи не очень высоко оценили влияние получения высшего образования на их личные жизненные перспективы. Степень оптимизма уменьшалась от школьной группы к работающей. Большинство молодых людей (57%) не уверены в том, что после окончания вуза найдут работу по специальности, что им в жизни пригодятся полученные знания. Личные перспективы, какими они их представляли, зачастую не совпадали с теми мотивами, из-за которых был сделан выбор в пользу образования.

Наиболее пессимистически на жизненные перспективы после получения высшего образования смотрят молодые люди из г. Буйнакска (Дагестан). В проведенных с ними интервью они отвечали: *«Не знаю, зачем учусь в вузе, ведь и после его окончания у меня будет только одна перспектива – работать на рынке»*; *«Добиться успеха в жизни я могу только работая, но работы у нас нет, а образование роли не играет»* и т.п. Молодые люди г. Буйнакска, признавая в целом ценность получения высшего образования, не видели от этого для себя никаких плюсов, кроме символического. Для белгородской молодежи данная проблема проявляется менее четко, но также существует. Иными словами, образование в современной России не в полной мере выполняет свою функцию в качестве одного из основных социальных лифтов.

В целом же, проблема невостребованности знаний, полученных в рамках высшего образования, значительно снижает ценность образования в глазах молодежи и в совокупности с другими факторами (увеличение числа вузов наряду с уменьшением количества потенциальных студентов; отсутствие обязательного трудоустройства выпускников вузов; большое влияние социальных сетей при устройстве на работу и т.д.) является причиной формализации самой идеи получения образования. Это приводит к тому, что в определенных случаях речь идет не о получении образования как такового, а о получении лишь диплома. То есть в современных условиях проявляется проблема противоречия между ценностью образования, в том числе и высшего, для общества и индивида и его формализацией, ведущей за собой и снижению его качества.

Таким образом, современная молодежь видит в образовании, главным образом, инструментальную ценность, возможное средство для достижения своих целей. С образованием она связывает свои представления о жизненном успехе, самореализации и востребованности в жизни и достаточно четко формулирует то, что хотела бы получить от образования как социального института. Молодежь признает важность образования и считает его получение основным делом на данном этапе своего жизненного пути.

В то же время, результаты проведенного исследования демонстрируют определенную разочарованность молодежи в образовании, которое как социальный институт оказывается неспособным в современной социальной реальности выполнять все свои функции.

В разрешении данной проблемы заметный вклад могут внести дальнейшие социологические исследования об отношении молодежи к образованию, а также ее широкое и заинтересованное обсуждение всеми субъектами образовательного процесса.

Список литературы:

1. Лисовский В. Т. Методология и методика изучения идеалов и жизненных планов молодежи. Ленинград, 1968; Лисовский, В. Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : Учеб.пособие / В. Т. Лисовский. Санкт-Петербург, 2000.
2. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). Москва, 2008; Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С., Куракин Д. Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. 2-е изд. Москва, 2013.
3. Чередниченко Г. А., Шубкин В. Н. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). Москва, 1985.
4. Чередниченко Г. А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). Москва, 2014.
5. Образование и наука в процессе реформ. Социологический анализ. Коллективная монография / Ред.-сост. Д. Л. Константиновский, Л. П. Вережкин. Москва, 2003. – С. 76.

Shpak Denis,

*Nikolaev branch of the Kiev National University of Culture and Arts,
Associate Professor, Ph.D. in History, the Faculty of Management and Business*

Political decision of the Plenum of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union from June 4, 1957 as one of the reasons for the formation of the anti-Soviet movement in the South of the Ukrainian Soviet Socialist Republic

Abstract: This article is devoted to the public position of the politically active part of South Ukrainian SSR population regarding a decision of the CPSU Central Committee Plenum from June 4, 1957, in the context of the anti-Soviet movement in the region.

Keywords: Plenum of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union, anti-Soviet movement, destalinization, Ukrainian SSR.

Шпак Денис Олександрович,

*Миколаївська філія Київського національного університету
культури і мистецтв,
доцент, кандидат історичних наук, факультет менеджменту і бізнесу*

Політичне рішення Пленуму ЦК КПРС 4 червня 1957 року як одна з причин формування антирадянського руху на Півдні Української РСР

Анотація: Дана стаття присвячена громадській позиції політично активної частини населення Півдня УРСР стосовно рішення Пленуму ЦК КПРС 4 червня 1957 р., в контексті антирадянського руху у названому регіоні.

Ключові слова: Пленум ЦК КПРС, антирадянській рух, десталінізація, Українська РСР.

Дослідження такого багатогранного явища в сучасній історії України як опозиційний рух середини 1950-х – 1980-х рр. ХХ ст. набуває останнім часом все більшої уваги, як з боку науковців так і громадськості, все більшого значення та масштабності. Відкриття доступу до спецховищ та архівів, отримання можливості для використання різноманітних документів

позитивно позначилися на вивченні численних аспектів історії України ХХ ст. Значний розвиток отримали регіональні дослідження. Науковці змогли на основі нових документів переглянути усталені раніше підходи та висновки, об'єктивно відтворити повну картину історії України, у тому числі й таку неоднозначну її сторінку, як опозиційний рух другої половини 1950-х – середини 1980-х рр. минулого століття. Такі процеси позначилися на розвитку історичної думки та сприяли науковому переосмисленню історичних знань з названої проблематики. Важливим, для розкриття додаткових причин формування антирадянського руху в УРСР, є вирішення питання про «антипартійну групу» Пленумом ЦК КПРС у червні 1957 р., яке викликало суспільний та політичний резонанс у СРСР, і яке можна розглядати в якості окремої історичної проблеми, в контексті історії опозиційного руху в Україні.

Різним аспектам історії опозиційного руху в УРСР присвятили окремі наукові праці А. Русначенко, Г. Касьянов, Ю. Курносів, Ю. Данилюк, О. Бажан, Б. Кравченко, Б. Захаров, Г. Гончарук, О. Нагайцев, І. Курас [1]. Особливої уваги заслуговують наукові статті, в яких подано ґрунтовний аналіз демографічної, професійної, національної і територіальної структури руху опору, видатних вітчизняних науковців таких як Ю. Зайцев, Ю. Котляр, О. Бажан, Л. Ведмідь, В. Дмитрук, І. Кривдіна [2].

Мета роботи: спираючись на фактичні дані архівних матеріалів, висвітити громадську позицію політично активної частини населення Півдня УРСР стосовно рішення Пленуму ЦК КПРС 4 червня 1957 р., в контексті антирадянського руху у названому регіоні, як одного з напрямів опозиційного руху радянському режиму в УРСР.

Початковий період десталінізації призвів до серйозних змін в Україні. Характерними рисами цього періоду стали припинення кампанії проти націоналізму, зростаюча роль українського фактору у різних сферах суспільного життя. Із запізненням почали з'являтися статті у пресі в «дусі рішень ХХ з'їзду КПРС». Тон і зміст критики стали стриманішими. Зміни торкалися переважно сфери культурного життя. В галузі ідеології та політики вони не виходили за межі вказівок центру, були сповнені протиріч.

Своєрідною була реакція населення України на рішення червневого 1957 р. Пленуму ЦК КПРС. Пленум постановив засудити помилкову позицію з ключових внутрішніх і міжнародних питань та фракційну діяльність «антипартійної групи» Г. Маленкова, Л. Кагановича, В. Молотова і Д. Шепілова, що «примкнув до них». Вони були позбавлені всіх керівних посад та виведені зі складу ЦК і Президії ЦК партії, а потім отримали призначення на другорядні посади [3, с. 93-94]. Обговорення постанови і «закритого» листа ЦК КПРС про «антипартійну групу» пройшло на зборах партактиву і пленумах в усіх 922 обкомах, міськкомах і райкомах КПУ, а також на зборах 52048 первинних парторганізацій. На цих зборах були присутніми 936 тисяч чоловік і виступили 380 тисяч комуністів [4, арк. 14]. Таку велику кількість виступів можна пояснити намаганням хрущовського керівництва заручитися підтримкою якомога більшої кількості комуністів і домогтися одностайного засудження учасників «антипартійної групи».

Не став винятком і Південь України. Обговорення листа про «антипартійну групу» в первинних партійних організаціях Миколаївської області розпочалося 3 липня 1957 р. В цей

день пройшли збори в 20 найбільших підприємствах Миколаєва, серед яких заводи імені І. Носенка, імені 61 Комунара, Дормашина та інших. 4 липня 1957 р. збори пройшли в 22 районах області. Політична лексика та фразеологія виступів мало чим відрізнялась від тієї, що панувала в країні при Й. Сталіну. Трудові колективи, старі комуністи та рядові громадяни активно засуджували «антипартійну групу» [5, арк. 1-6]. Проте, архівні матеріали свідчать про відсутність подібної «одностайності». Так, член КПРС, завідувач коморою фабрики імені Кірова Кременецький, досить влучно охарактеризував причини цих подій заявивши, що: «Молотов, Маленков, Каганович встали на такий шлях тому, що їх в Президії ЦК КПРС довели до цього. Вони боролись за портфелі, а тому їх не можна вважати ворогами. Хрущову теж потрібен портфель, тому він і душить старих більшовиків. Хрущов залишив в ЦК лише тих, хто не може йому суперечити» [6, арк. 85-86]. За що отримав гнівне засудження партійної організації та змушений був вибачитися за свої слова [7, с. 23-24].

При обговоренні закритого листа ЦК КПРС в парторганізації радгоспу «Росія» Первомайського району Олійник заявив: «Першим марксизм в нашій країні почав розповсюджувати Плеханов, потім його розвив Ленін, за ним багато працював товариш Сталін. При Сталіні працював товариш Хрущов та інші, які боялись за свою шкуру, а засуджувати Молотова я не можу. Члени ЦК звинувачують цю групу, особливо Молотова, що вони відірвались від народу. А де був особисто товариш Кириченко? В нашому магазині немає нічого з товарів повсякденного попиту. Немає ані взуття, ані одягу, не все в порядку з продовольчими товарами. Таким чином, не відчувається покращення життя населення, особливо в сільській місцевості» [8, арк. 106-108]. Важливо, що ніхто з 10 виступаючих після Олійника не відреагував негативно на його виступ. Як тільки про слова Олійника стало відомо в Первомайському райкомі партії, реакція була миттєвою. негайно були скликані збори парторганізації радгоспу «Росія», на яких прийняли рішення про виключення товариша Олійника з лав КПРС. Секретарю парторганізації радгоспу товаришу Дудко було винесено сувору догану, а завідувача відділом пропаганди та агітації райкому партії товариша Дахно було знято з посади за зниження політичної пильності.

Виступаючий на робочих зборах Миколаївського молокозаводу столяр Синько зазначив: «Щоб правильно оцінювати дії тієї, чи іншої сторони, необхідно знати про що вони говорили. І як це так, ми 40 років вірили Молотову, Кагановичу, Маленкову, а тепер виходе, що не знаєш чому і кому вірити» [9, арк. 109-110]. На цих же самих зборах виступив слюсар Мамонтов, який заявив: «Як так вийшло, що товариш Маленков наполягав на зниженні податків з колгоспів, коли перебуваючи на посаді голови Ради міністрів він податки з колгоспників знизив» [10, арк. 110]. Звичайно, що інші виступаючи на зборах гнівно засудили товаришів Синько та Мамонтова. В радгоспі «Нечаєвський» Варварівського району Миколаївської області бухгалтер робочого кооперативу Каленников, в бесіді з секретарем радгоспної парторганізації, намагаючись розібратися в причинах конфлікту у вищому партійному керівництві, заявив наступне: «Як ми можемо судити відносно Молотова, Маленкова, Кагановича, якщо ми не знаємо, що вони казали. Нехай надрукують їх речі і ми самі подивимось хто тут правий – Хрущов, або Молотов. Л. Берію також судили за зачиненими дверми, щоб люди не взнали правди» [11, арк. 111].

Слюсар вагонно-ремонтних майстерень Миколаївського трамвайного депо Зімін на обговоренні закритого листа ЦК КПРС виразив невдоволення відносно реформ, які впроваджував М. Хрущов, заявивши: «Маленков зняв з нас податки. Я платив податок 70 крб., а тепер змушений виплачувати 280 крб. за таку саму ділянку землі. Тому я вважаю, що Маленков правий, а ЦК не праве. По радіо кажуть, що плани виконуються на 150%, а в магазинах за кілограм гнилої риби беруть по 15 крб.» [12, арк. 114]. Відверто висловив свою точку зору ще один слюсар з цього ж підприємства – Москаленко: «Якщо я виступаю проти ЦК, то виходить, що й мене треба заарештовувати. А я не згоден з рішенням ЦК» [13, арк. 115-116].

Про необхідність притягнення до кримінальної відповідальності Г. Маленкова, Л. Кагановича і В. Молотова за вчинені злочини говорилося в резолюції Одеського облпартактиву. Вносилося також багато пропозицій стосовно позбавлення фракціонерів звання Героя Соціалістичної Праці й відкликання їх зі складу депутатів Верховної Ради СРСР. Секретар парторганізації колгоспу імені Ворошилова Одеської області М. Борлан запропонував схвалити рішення ЦК КПРС. Крім висловив думку всіх комуністів про необхідність більш суворо покарати змовників: виключити з партії, позбавити нагород і повноважень та притягнути до кримінальної відповідальності [14, арк. 12].

У Запорізькій області відбулося перейменування цілого ряду колгоспів, що носили імена колишніх партійних «вождів»: 20 колгоспів імені В. Молотова, 15 – імені Г. Маленкова та 11 – імені Л. Кагановича [15, арк. 85]. Крім цього, звучали і протилежні думки: «Даремно так суворо покарали Г. Маленкова і В. Молотова. Якщо вони помилилися, то потрібно їх покритикувати, а на роботі залишити. Вони принесли велику користь нашій партії та народу» [16, арк. 4]. У Гуляйпільському райкомі КПУ Запорізької області надійшов лист, у якому зазначалося: «Рішення червневого пленуму ЦК КПРС – ганьба для нашої партії. Ми, старі комуністи, вимагаємо відновити Маленкова, Кагановича і Молотова у складі ЦК і Президії» [17, арк. 70].

Одним із головних питань, які звучали в середовищі жителів Кримської області було таке: «Чим мотивували учасники антипартійної групи свою незгоду з ЦК і тов. М. Хрущовим?» [18, арк. 16]. За критику політики М. Хрущова до різних термінів ув'язнення були засуджені жителі Криму будівельник І. Зуєв, токарь В. Харчевников, херсонський робітник Л. Тогушев. В ході «чекістських операцій» восени 1961 р. за виготовлення листівок з програмою «Ленінської комуністичної партії Радянського Союзу» органами держбезпеки до кримінальної відповідальності був притягнутий лікар м. Ялти О. Васильєв. В 1962 р. на лаві підсудних опинилися жителі м. Сімферополя К. Дідук, Л. Куш, Ю. Яловенко, які в ніч 8 червня 1962 р. розповсюдили в обласному центрі листівки під назвою «Іскра» від імені «ЦК підпільної комуністичної партії Радянського Союзу» із закликом боротися з «антирадянським урядом Хрущова, що свідомо викривляє ідеї ленінізму» [19, с. 466, 527, 607].

Деякі робітники говорили, що в даній ситуації необхідно скликати позачерговий з'їзд КПРС. Зокрема на зборах парторганізації Джанкойського пункту «Заготзерно» Кримської області 4 чоловіки: Бат, Пальчиков, Горбачов і Калачников виступили проти рішення червневого пленуму ЦК і вимагали скликання XXI з'їзду партії. Причому Бат демонстративно

залишив засідання, заявивши, що у зв'язку з цими зборами він у будь-яку хвилину може покласти на стіл партквиток [20, арк. 44]. Не випадково, після звільнення М. Хрущова, одним із головних питань кримської громадськості було: «Чи правильно була свого часу розгромлена антипартійна група Молотова, Маленкова та інших?» [21, арк. 93].

Як бачимо, таким чином, можна стверджувати, що політичне рішення червеневого Пленуму ЦК КПРС 1957 р. стало важливим чинником внутрішньополітичного життя великої країни, який доповнив низку причин невдоволення правлячим режимом для формування антирадянського руху в УРСР і, зокрема, на Півдні України. Практичне значення дослідження даної проблеми полягає в тому, що вона дає можливість ширше висвітлити історію опозиційного руху в УРСР на регіональному рівні.

Розглядаючи суспільно-політичну діяльність дисидентів на Півдні України варто зазначити, що вони заклали фундамент для подальшого визначення українців як самобутньої нації та початку відродження національної свідомості й національної культури. Наявність певної кількості активістів руху опору дозволила проводити ідеї «радянського дисидентства» у маси українського населення окремих регіонів.

Список літератури та джерел:

1. Данилюк Ю. З., Бажан О. Г. Опозиція в Україні (II пол. 50-х – 80 рр. XX ст.). – К., 2000; Русначенко А. М. Національно – визвольний рух в Україні: сер. 50-х – поч. 90-х рр. – К., 1998; Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960 – 80 – х років. – К., 1995; Курносів Ю. О. Інакомислення в Україні (1960-1980 рр.). – К., 1994; Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні XX століття. – К., 1998; Захаров Б. Нарис історії дисидентського руху в Україні (1956-1987 роки). – Харків, 2003; Гончарук Г. И., Нагайцев А. Е., Шановская Е. А. Украина: предрассветные сражения : Сопrotивление власти в советских документах 1975-1991 годов. – Одесса, 2011.
2. Котляр Ю. Боротьба за українську національну ідею на Миколаївщині в 50-80-х рр. XX ст. // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т.83. Вип.70. Історичні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – С. 154-160; Бажан О. Дисидентство в УРСР: спроба дефініції // Магістеріум: історичні студії. Вип. 7 / НАУКМА. – К. : Стилас, 2001. – С. 27-31; Русначенко А. Спротив робітництва та робітничі протести в Україні // Розбудова держави. – 1996. – № 4. – С. 51-57; Зайцев Ю. Дисиденти // Молодь України. – 1995. – 4, 6, 11 квітня; Дмитрук В. Нелегальна інформаційна мережа в Чехословаччині та її вплив на формування опозиційних настроїв в Україні (кінець 60-х – початок 70-х рр.) // З архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. – 2000. – №2/4. – С. 525-532; Кривдіна І. З історії правозахисного руху в Україні // Науковий вісник ІДПУ. – 2001. – Випуск 10. – С. 11-13.
3. Брегеда М. В. Процес десталінізації і суспільні настрої українського населення у 1953-1964 рр. / Микола Володимирович Брегеда. – Миколаїв: Гліон, 2010. – 187 с.
4. Центральний державний архів громадських об'єднань України. – Ф. 1. – Оп. 24. – Спр.4486. – 290 арк.
5. Державний архів Миколаївської області. – Ф. П.7. – Оп.8. – Спр.809. – 125 арк.

6. Там само.
7. Реабілітовані історією. Миколаївська область / відп. ред. С.С. Макарчук. – К. – Миколаїв: Світогляд, 2007. – Кн.3. – 655 с.
8. Державний архів Миколаївської області. – Ф.П.7. – Оп.8. – Спр.809. – 125 арк.
9. Там само.
10. Там само.
11. Там само.
12. Там само.
13. Там само.
14. Державний архів Одеської області. – Ф.П.11. – Оп.15. – Спр.468. – 69 арк.
15. Державний архів Запорізької області (далі – ДАЗО). – Ф.102. – Оп.3. – Спр.1355. – 94 арк.
16. ДАЗО. – Ф.102. – Оп.3. – Спр.1360. – 129 арк.
17. ДАЗО. – Ф.102. – Оп.3. – Спр.1355. – 94 арк.
18. Государственный архив Автономной республики Крым (далі – ГА АРК). – Ф. 1. – Оп.1. – Д.3977. – 59 лист.
19. 58-10.Надзорные производства Прокуратуры СССР по делам об антисоветской агитации и пропаганде. Март 1953-1991. Аннотированный каталог. – М. : Россия XX век, Материк, 1999. – 944 с.
20. ГА АРК. – Ф.1. – Оп.1. – Д.3977. – 59 лист.
21. ГА АРК. – Ф.111. – Оп.1. – Д.76. – 103 лист.

Lebed Eugene,

Sumy State University, Professor, Doctor of Sciences in Philosophy,

Faculty of Foreign Languages and Social Communications

The Way of Heraclitus (on some Tao-Logical parallels)

Abstract: The article is devoted to finding some parallels in the philosophical discourse of Heraclitus and Taoism. It is shown that a certain correspondence of these philosophies can be detected in the very element of the Logos-Word as the coincidence of its logical and Tao-logical components.

Keywords: Logos, Tao, being, word, way, metaphor.

Лебедь Евгений,

Сумской государственной университет,

профессор, доктор философских наук,

факультет иностранной филологии и социальных коммуникаций

Путь Гераклита (о некоторых Дао-Логических параллелях)

Аннотация: статья посвящена выявлению некоторых параллелей в философском дискурсе Гераклита и даосизма. Показано, что определенное соответствие этих философий можно обнаружить в самой стихии Логоса-Слова как совпадения логического и даологического его компонентов.

Ключевые слова: Логос, Дао, бытие, слово, путь, метафора.

Гераклиту удалось избежать попадания в каменный колодец обжитого, хотя и величественного прошлого философии и сохранить высокое положение одной из самых энигматических фигур интеллектуальной истории человечества. Он естественно вписывается в формат классического европейского философствования, но всецело не помещается в нем. Гегель, пожалуй, был первым, признавшим, что «в стиле Гераклита есть что-то восточное» [1]. Мы попытаемся увидеть эту восточную («даосскую») компоненту в философствовании Гераклита, сходу отвергнув какую-либо рецепцию идей с той или другой стороны. Речь может идти лишь о неких созвучиях или конгруэнциях в общей конфигурации идей. Если исходить из положения, что Логос во всех его смысловых регистрах можно обнаружить там, где есть слово, то становится очевидным его присутствие и в даосской оркестровке мысли. Определенное соответствие этих – гераклитовой и даосской – философий обнаруживается не через сближение Логоса и Дао, как двух различных проявлений чистого присутствия, но в самой стихии Логоса-Слова как совпадении в (дао)логике осуществления.

Есть бытие, и есть инобытие. «Мир сей», полис, историческая реальность («свое

отечество»), обжитый и привычный быт, фиксированный в пространстве топос, словом – структура. Уход – прекращение пре-*бывания*, выход из состояния «*пребыл быша*», из социума, обиталища, жилища, т.е. телесно, статусно, экзистенциально, культурно освоенной зоны в мир, который уже «не сей»: «прийми мя пустыни».

Ушедший утопичен, внепространственен. Через обряд очищения он снимает с себя бремя социальной ответственности, «становится на путь» и, умалив себя, идет в «чисто поле», «куда глаза глядят», в храм Артемиды, чтобы там играть с детьми в бабки. Или поднимается в горы, где, как известно, живут божества. Гераклит однажды ушел в то единственное место, где сущее говорит о себе и показывает себя в истине.

Пожалуй, самая известная метафора пути – китайское Дао. Поскольку это метафора, дао предоставлено высочайшее право ускользания от коннотативной завершенности и однозначности категории и, подобно вееру, раскрытия створок иных, взаимодополняющих смыслов: *подход, график, функция, метод, закономерность, принцип, класс, учение, теория, правда, мораль, абсолют*. В общем, дао – это некая пустая позиция, не имеющая фиксированного смысла: иероглифическое написание нередко создает возможность различного прочтения.

Древнегреческий Логос так же многозначен, как и китайское Дао. Он одновременно *слово, высказывание, речь, смысл, понятие, основание, суждение, закон, счет, отчет*: «сквозная смысловая упорядоченность бытия и сознания» [2]. Мартин Хайдеггер считал Логос Гераклита самым пустым словом, произнося которое мы вообще ни о чем не думаем. Тем не менее, это слово, из пустоты которого мы мыслим, постигаем и вообще сами есть и которым держится все. Нам фатально не хватает храбрости поставить себя перед сущим, чтобы оно показало себя в своем бытии. Западноевропейское мышление просто отказалось от этой попытки [3].

Дао корреспондирует с буддийской концепцией *марга*, которая и есть не что иное, как путь, стезя, и с пробуждением-просветлением – *бодхи*, кульминацией, но не завершением пути, не конечной точкой маршрута. Для практики буддизма (и даосизма) характерна минимизация любых усилий до «попущения быть», до предоставления всему сущему свободы быть. *Марга* не требует от путника активизации ментально-соматических и волевых усилий для позитивной целенаправленности. Если нирвана – цель, то каково направление к этой цели? Неведомо сие в качестве четких и конкретных предписаний «категорического императива». Поэтому охотничья тропа (этимологическое значение *марга*) – не для буддиста, стремящегося к нирване; *марга* есть то, чему не препятствуют случиться. «На все воля Божья», – скажет христианин-европеец. Или: «как Бог на душу...». Куда кривая выведет? Наобум Лазаря?..

Но вернемся к Дао, которое европейские историки философии порой называют эквивалентом греческого Логоса. Дао – Логос – «сам(о) себе корень» в самотождественности и согласии. Тогда первым даосом на греческой почве был Гераклит. Его ритмическая проза, как и речи даосов, семантически полифонична, богата звуковыми выплесками (*до*)метафорических смыслообразов. Отсюда знаменитая темнота языка Гераклита («несказанное в сказанном» – М. Хайдеггер), поражающая современников и более поздних комментаторов, которым оставалось лишь взывать к делосскому ныряльщику, способному достичь глубин смысла или в молчаливом отчаянии непонимания разводиться руками. Змеевидно-подвижная фигуративность смыслов способна завести в тупик или лабиринт, выход из которого незнамо где. «Книга его – это путь, трудный для пешей стопы» (Диоген

Лаэртский), поэтому не понять Гераклита «и самому важному грамматик» (Секст Эмпирик). Но это лишь внешнее впечатление, порождающее мнимо комфортную оформленность расхожего смысла о темноте речений (логоса) Гераклита.

Его называли божественным, так как жил он на пределе и искал в самом себе, повинуюсь дельфийскому наставлению и внемля Логосу. Ведь совершенно предельное божественно, ибо предел всего – бог, дальше познавать нечего. И философствовать не о чем. «Последнее и предельное есть самое опасное и необеспеченное» [4], – скажет Хайдеггер, вторя грекам. Гераклит совершил инициатическое путешествие к Геракловым Столбам духа, да там, на пределе, и остался. Его непонимание современниками во многом объясняется несоизмеримостью бытийной предельности (восходящей к беспредельному), мироявленности как открытости миру, и замкнутости в ограниченности бытия. Доксографы и позднейшие филодоксы, не замечая этой предельности, словно сговорившись, объясняли стремление Гераклита к одиночеству его меланхолией – мизантропией, мрачностью, переизбытком черной желчи. Как уже в наши дни два неких врача диагностировали в «случае Марка Аврелия» патологические аспекты психосоматического порядка. Дескать, совестливость, беспокойство, пессимизм, проявившиеся в расслабленных рефлексиях императора-философа – не что иное, как следствие язвенной болезни желудка [5]. История античной философии а la доктор В. Ф. Чиж.

Мудрость – в незнании, в *docta ignorantia* (Николай Кузанский), еще не ставшей наукой. Точнее – в забвении незнания. По природе неразумный человек находит разумение вне тела, в объемлющей все Мировой душе, по истине разумной. Гераклитово безразличие к мирским вещам скрывается в осознании единства мира явленного и Логоса в божественном и человеческом пределе: «одно и то же быть и не быть». От чувственных тел и бренных вещей – «все вещи – такие, какими видятся» – начинается путь вверх. Но вещь может видится по-разному. Она вещает о мнимом слепому, вещает об истинном зрячему. Поэтому слепые остаются в рабствовании вещам, а зрячему выпадает свобода, точнее – зрячий впадает в свободу. Свободный же не нуждается в вещи, но, вместе с тем, понимает, что «начало всех вещей одно, и конец всех вещей один, и одно и то же – начало и конец» [6]. Как учили, слышавшие сокровенную весть вещи даосы: все сущее является по противоположности – день и ночь, сон и бодрствование, красота и безобразие (весь чувственный мир есть благо), жизнь и смерть (они суть метаморфозы сущего). Эти противоположности определяют, а, потому, не отрицают друг друга в «разногласом согласии вещей» [7]. Как выразился бы Гегель, противоположности самополагаются в единство.

Каждая вещь, каждое существо или явление естественно самосуще. Оно, благодаря своеприродности, есть то, что есть. Чужестранцы, ожидающие торжественной манифестации величия мудреца, нерешительно топчутся у порога при виде Гераклита, греющегося у простого кухонного очага. Входите смелее, – приглашает он, – «ибо и здесь существуют боги» [8]. Любой очаг, а не только в алтаре храма – это Гестия, богиня. Природная сущность естественна, постоянна и не может быть изменена по человеческому произволу. Гераклит принимает все, что есть в мире, давая всему быть тем, что оно есть. И «великое оказывается малым, длинное – коротким, а близкое – далеким» [9]. В мире самого обыденного и невзрачного обитают боги. Потому что нет места, где бы не было Дао, сказал бы даос.

Все живет в свете Логоса и словом свидетельствует о мире. Но в нашей жизни могут быть реальности, существующие помимо всяких слов. Есть и реальности, которые возможны лишь в словах, в действительности же их нет. В древней китайской притче говорится:

«Вершей пользуются при ловле рыбы. Поймав рыбу, забывают про вершу. Ловушкой пользуются при ловле зайцев. Поймав зайца, забывают про ловушку. Словами пользуются для выражения смысла. Постигнув смысл, забывают про слова. Где бы найти мне забывшего про слова человека, чтобы с ним поговорить!» [10]. Господство Логоса аннулирует необходимость в человеческой, «вот этой речи». Мысль Гераклита о Логосе неожиданно скликается с позицией Лао-цзы. Дао, которое может быть выражено словами, не есть постоянное Дао. Бытие и небытие, стало быть, вместе проявляются из сокровенного, и различаются лишь именами. Гераклит в передаче Климента Александрийского говорит: «Одно-единственное Мудрое называться не желает и желает именем Зевса» [11]. О поистине постоянном невозможно говорить и давать ему имя.

Пресловутое молчание Гераклита – в давании выболтаться другому. Ведь истина свершается в паузе, в промежутке, в пере(раз)рыве: *пока* я не знаю, *пока* я пребываю в дословии, а говорят другие и властвует не-слово в нелогосном пространстве безгласья, *пока* безмолвствует вещный мир, – существует возможность выхода в себя для обретения себя. Для воплощения себя в молчаливом присутствии и нахождения Логоса как исконного сосредоточения: в гармонии между словом и молчанием. В тишине рождается истинное слово; тогда то и наступает молчаливое взаимопроникновение человека и бытия. Хайдеггер специально останавливается на разборе темноты Гераклита, вырастающей из самой темы мышления бытия как себя-скрывающего, поэтому речь (логос) изначального мышления темна по своему глубинному существу [12]. Ни *ratio* метафизики, ни разум как субъективность, ни понятия христианской теологии никогда не дадут нам путеводной нити в определении греческого Логоса, – убежден Хайдеггер. Остается лишь ожидать бытийного события, способного дать истину бытия. Хайдеггер настаивает на необходимости появления человека-хранителя, способного говорить и безмолвствовать с бытием, скрывая и раскрывая свою сущность вместе с ним [13]. Таким человеком-хранителем и был Гераклит, о-существлявшийся вместе с бытием.

«В начале был Логос... Все чрез Него начало быть, и без Него ничто не начало быть, что начало быть. В Нем была жизнь...» (Ин. 1. 1–4). В Логосе – все, но прежде – жизнь как огонь, во тьме светящий, тьмой не объятый. Логос – Жизнь – Огонь, просвещающий человека. Огонь умный, трепетный, очистительный – истинный.

Молчание и «одинокость здесь бытия как со-бытия в мире», – сказал бы Хайдеггер в переводе А. В. Михайлова. Гераклит помещает себя *между* удовольствием и неудовольствием, *между* знанием и незнанием, *между* большим и малым, *между* верхом и низом и, словно Гермес Трисмегист, собирает противоположности, кружащиеся и обменивающиеся в ребяческой игре Эона, в единство.

Вся жизнь – и бодрственная и сновидческая, – где сновидение включено в бодрствование или наоборот (как в даосской притче о бабочке), становится действием, зрением, слухом и *голосом Логоса*, управляющего всем, призывающего и уводящего философа от мира в горы. «В потоки те же самые вступаем и не вступаем...». В каноническом для даосской мысли трактате «Чжуан-цзы» звучит вполне гераклитовская тема становления: «Ведь вы, сидящий ныне передо мной, не тот, кто сидел здесь прежде» [14] – сознающее себя сознание входит в поток ощущений, словно в поток воды. Для даосов же, как и для Гераклита, становление есть «первое истинное» (Гегель), (само)превращение духа и вещей, неизменная изменчивость в своей безусловности и бесконечности.

Логосом и в Логосе, со-мысля всезнающему Логосу, становится Гераклит на путь. Сказано: в небе нет пути, ибо у всякого, презирающего избранничество и преимущество, свой путь; и нет отшельника вне нас, потому что каждый в сокровенном свершении собственного пути – отшельник. Но здесь снова мы вынуждены обратить внимание на сходство мироощущения Гераклита и даосского автора, известного под именем Чжуан-цзы. Ему, плетущему сандалию в окружении резвящихся детей была присуща детская веселость и непосредственность. На предложение стать советником правителя он ответил смехом. И Гераклит, любивший играть с мальчишками в бабки у храма Артемиды, на предложение царя Дария, сына Гистаспа, отвечал отказом, ссылаясь на желание довольствоваться тем малым, что ему по душе. Я думаю, и Гераклит, и Чжуан-цзы стоили друг друга. Кажется, допусти судьба встретиться этим, забывшим о ловушках и вершах слов мудрецам, им было бы, о чем поговорить.

Категория обладает монополией на фундаментальность формы мысли, а значит на запрет подмены одних смыслов другими. Вероятно, Аристотель мог бы уличить даоса, беззаботно играющего смыслами дао в своих «безумных речах», в «софистических злоупотреблениях» многозначностью слова. Мог бы уличить и Гераклита с его несистематическим, а значит рискованным мышлением в живой стихии архаической логики, неспособной к категориальному расчленению мира и распределению его фрагментов по предопределяющим жанрам-полочкам.

Стало быть, Дао-Логос – метафора, весело фонтанирующая смыслами, разрушающая любые категориальные схемы. Взгляд странника, пребывающего в чистом присутствии Дао-Логоса, в котором пребывает всякое сущее, бесповоротно разрушает монополию категории. Гераклит следует пути, «ничему не препятствуя случиться», допуская миру быть, как птица в своем полете следует воздушному потоку, как рыба – потоку воды, ничего не привнося в этот поток: в потоки те же самые вступаем и не вступаем...

Список литературы:

1. Гегель Г. В. Ф. Лекции по истории философии. Кн. 1. Санкт-Петербург, 1993. - С. 288.
2. Аверинцев С. Собр. соч. София – Логос. Словарь. Киев, 2006. - С. 277.
3. Хайдеггер М. Гераклит. Санкт-Петербург, 2011. - С. 255.
4. Хайдеггер М. Время и бытие. Москва, 1993. - С. 342.
5. Адо П. Духовные упражнения и античная философия. Москва, 2005. - С. 132.
6. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. Москва, 1989. - С. 206.
7. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. Москва, 1989. - С. 200.
8. Аристотель. О частях животных. Б. м., 1937. - С. 50.
9. Чжуан-цзы. Ле-цзы. Москва, 1995. - С. 129.
10. Чжуан-цзы. Ле-цзы. Москва, 1995. - С. 236.
11. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. Москва, 1989. - С. 239.
12. Хайдеггер М. Гераклит. Санкт-Петербург, 2011. - С. 52.
13. Хайдеггер М. Гераклит. Санкт-Петербург, 2011. - С. 456-457.
14. Чжуан-цзы. Ле-цзы. Москва, 1995. - С. 64.

*Simonenko Ekaterina,
Far Eastern Federal University, Assistant Professor,
Candidate of Historical Sciences, School of Education,
Department of History Education*

General Registration of the Labour Force in Canada During First World War

Abstract: This article is devoted to General Registration of the Labour Force in Canada during First World War. The publication focuses on the political, military and economic aspects of General Registration.

Keywords: General Registration, politics, army, economics, Canada.

*Симоненко Екатерина Сергеевна,
к.и.н., доцент кафедры исторического образования
Школы педагогики Дальневосточного федерального университета*

Всеобщая регистрация рабочей силы в Канаде в годы Первой мировой войны

Аннотация: Данная статья посвящена процессу проведения в Канаде всеобщей регистрации рабочей силы в годы Первой мировой войны. В публикации рассматриваются политические, военные и экономические аспекты проведения всеобщей регистрации.

Ключевые слова: Всеобщая регистрация, политика, армия, экономика, Канада.

Кризис комплектования канадских экспедиционных сил для участия в Первой мировой войне, который наметился и стал стремительно развиваться в 1915 – начале 1916 гг., инициировал в доминионе широкомасштабную дискуссию. Предметом спора стал вопрос относительно того, следует ли Канаде продолжать ставшую для нее традиционной добровольную систему набора в армию или по примеру Великобритании ввести обязательную воинскую повинность. В канадском обществе можно было наблюдать четкое разделение между сторонниками и противниками конскрипции, и в связи с этим позиция правительства оказалась достаточно сложной.

Противники введения конскрипции выступали за проведение обязательной регистрации всего трудоспособного населения страны и выделения из этой среды годных к военной службе мужчин, которые выражали готовность поступить на службу в армию и отправиться за границу. Предполагалось, что при такой системе отбора часть трудоспособного населения могла пополнить ряды канадских экспедиционных сил на фронте, а другая часть оставалась

работать на фермах, заводах или банках. Канадские производители активно поддержали идею проведения всеобщей регистрации, видя в ней залог регулярного снабжения предприятий стратегически важных областей производства рабочей силой.

Сторонники конскрипции выступали за введение в стране обязательной воинской повинности для всего трудоспособного населения призывного возраста. В первую волну призыва должны были попасть холостяки в возрасте от 18 до 30 лет, годные по физическим параметрам к армейской службе. Однако вслед за своими оппонентами сторонники воинской повинности также поддержали идею проведения всеобщей регистрации трудовых ресурсов. По их мнению, она была необходима для того, чтобы, во-первых, выявить всех молодых и неженатых мужчин, годных к военной службе, и, во-вторых, предупредить поступление на службу квалифицированных рабочих. Последнее обстоятельство казалось особенно важным, так как к тому времени в канадской промышленности сложилась ситуация, когда неквалифицированные рабочие массово отказывались идти в армию, в то время как высококвалифицированные рабочие охотно отправлялись на фронт. Таким образом, сторонники решительных действий рассматривали регистрацию в качестве трамплина для введения воинской повинности[1], тем более что аналогичные мероприятия уже были успешно проведены в Британии, Австралии и Новой Зеландии. Основой для проведения регистрации должен был стать канадский закон о милиции, где говорилось о том, что все мужское население Канады, имеющее британское подданство, в возрасте от 18 до 60 лет должно было проходить службу в милиции.

С марта 1916 г. от противников и сторонников конскрипции в адрес правительства стали приходить предложения о механизме проведения регистрации. Наибольший интерес представляли схемы проведения регистрации, разработанные Канадской ассоциацией производителей и Лигой по призыву добровольцев города Гамильтон (Онтарио). Так, Канадская ассоциация производителей предложила в каждом населенном пункте и округе открыть специальные пункты, куда местные жители, достигшие 16 лет, могли прийти и зарегистрировать свои личные данные – имя, возраст, профессию и т.д. После прохождения процедуры формальной регистрации им выдавали специальный значок или нарукавную повязку, свидетельствующую о том, что они откликнулись на призыв властей. В каждом пункте регистрации надлежало сформировать специальный совет уполномоченных в составе судьи и офицера милиции. Они должны были проводить «сортировку» населения и направлять мужчин призывного и женщин трудоспособного возраста в ту сферу производства, где они могли принести максимальную пользу. Приоритетными направлениями деятельности были объявлены заграничная служба в составе канадских экспедиционных войск, служба в составе «домашней гвардии», выполняющей функции по защите территории Канады, а также работа в стратегически важных отраслях промышленности и сельском хозяйстве[2]. Данная схема подразумевала соблюдение принципа обязательности при проведении регистрации и сохранение принципа добровольности в отношении поступления на службу. Второй план, разработанный Лигой по призыву добровольцев Гамильтона, предусматривал проведение всеобщей регистрации в три этапа. На первом этапе планировалось провести перепись всего мужского населения доминиона с 18 лет и старше с указанием их семейного положения и профессии. На втором этапе следовало сгруппировать кандидатов по критерию их профессиональной занятости и готовности к определенным видам работ. Наконец, на третьем этапе предлагалось систематизировать отрасли производства, расположить их по степени значимости и распределить между ними трудовые ресурсы[3].

В мае 1916 г. генерал, сенатор и сторонник введения конскрипции Джеймс Мейсон, выступая в парламенте, предложил свой план выхода из кризиса комплектования войска, обратив внимание на следующие спорные моменты. Во-первых, большинство канадцев (от 25 до 50% в разных провинциях), желавших служить в армии, не могли быть призваны из-за несоответствия их физических параметров установленным медицинским нормам. Во-вторых, многие стратегически важные отрасли промышленности страдали из-за недостатка квалифицированных рабочих, которые отправлялись воевать на фронт. Наконец, огромное количество канадцев, годных к военной службе и не занятых в сфере военного производства, по разным причинам отказывались идти в армию. Он призвал правительство ввести такую систему регистрации, в ходе которой можно было определить ценность каждого конкретного человека для армии, промышленности или сельского хозяйства. При этом всех мужчин призывного возраста следовало классифицировать по критерию их годности к военной службе[4]. Мейсон обратился к опыту Великобритании и других автономных владений короны, где уже была проведена регистрация. Он сообщил, что в метрополии власти подвергли переписи население страны в возрасте 15 – 65 лет, не обращая внимания на их гендерную принадлежность. В Новой Зеландии, напротив, фиксировали личные данные только мужской части населения в возрасте от 17 до 60 лет, в Австралии – от 18 до 44 лет[5]. Сенатор предложил последовать примеру Австралии и регистрировать только мужчин от 18 до 45 лет.

После проведения всеобщей регистрации всех мужчин, годных к военной службе, генерал предложил отправить на фронт или зачислить в подразделения «домашней гвардии» для охраны территории Канады. При этом следовало соблюсти справедливое соотношение новобранцев британского и небританского происхождения, проживающих в различных провинциях Канады. Мейсон также отметил, что отдельные категории канадских граждан, исходя из их профессиональной, социальной или религиозной принадлежности, могли получить освобождение от военной службы. Так, по профессиональному критерию среди «освобожденных» могли оказаться священники; телеграфные служащие и клерки из департамента государственных сборов; смотрители тюрем и приютов для сумасшедших; полицейские и пожарные; профессора и учителя разных религиозных течений. Кроме того на освобождение могли рассчитывать сыновья вдов, если они являлись единственными кормильцами в семье, а также люди, которые по религиозным мотивам не могли взять в руки оружие.

Тем временем, канадская общественность, заинтересованная в скорейшем окончании войны, стала все чаще открыто выступать за введение в стране конскрипции, считая, что добровольная система набора должна остаться в прошлом[6]. С весны 1916 г. сторонники обязательной военной службы стали объединяться в ассоциации и лиги по призыву новобранцев[7]. В апреле 1916 г. правительство посетила многочисленная делегация представителей лиг из Манитобы, Онтарио, Новой Шотландии и Нью Брансуика. Они пытались обсудить вопрос о возможности введения в стране некоей «умеренной» формы принуждения при поступлении на службу. К ним примкнул один из самых убедительных сторонников воинской повинности слепой ветеран южноафриканской войны полковник Лорн Маллой. Его откровенно милитаристские высказывания приобрели особую популярность весной – летом 1916 г., когда наблюдался максимальный спад добровольного набора. Полковник утверждал, что французский метод, известный как конскрипция, является демократическим принуждением, что подразумевает под собой подчинение индивида

выраженному желанию всех. Другими словами, это та же самая форма принуждения, которая заставляет население платить налоги или подчиняться законам. Ни в древней, ни в современной истории не было ни одного примера, когда добровольческая армия выдержала испытание реальной войной. Добровольная система поступления на службу противоречит отношениям, существующим между гражданами и государством, потому что во время войны граждане должны воевать. Добровольная система поступления на службу также противоречит принципам демократии, так как ее фундаментальной основой является равенство всех граждан перед законом и государством[8].

Поначалу ни на консервативное правительство, ни на либеральную оппозицию такая агитация не произвела должного впечатления. Обе политические силы дали ясно понять, что введение принудительных мер будет возможно только в случае прямой военной угрозы. Премьер-министр Роберт Борден в свою очередь заявил, что на повестке дня в правительстве находится план по усовершенствованию добровольной системы набора. Однако к середине августа 1916 г. стало ясно, что усилия сторонников и противников введения воинской повинности не пропали даром. На основе всех высказанных предложений консервативный кабинет выработал свой «компромиссный» план, который должен был стимулировать набор в армию и сформировать основу для реорганизации трудовых ресурсов страны.

Первым шагом в процессе реализации правительственного курса стало принятие закона, санкционирующего создание в Канаде нового органа – Совета по трудовой повинности[9]. В нем полномочия совета были интерпретированы следующим образом. Он должен был заниматься перераспределением людских ресурсов между промышленностью, сельским хозяйством и армией. Процесс перераспределения должен был проходить в три этапа. Во-первых, нужно было провести регистрацию всего трудоспособного населения страны. Во-вторых, следовало оставлять в Канаде тех, кто мог принести больше пользы на производстве, чем в армии. Наконец, планировалось отобрать и убедить поступить на службу тех, кто подходил по критериям годности, и кого можно было легко заменить на рабочем месте, например, женщинами[10].

В состав совета вошли председатель и одиннадцать директоров по воинской повинности. 25 сентября 1916 г. было объявлено, что председатель и остальные члены совета будут работать под непосредственным контролем премьера, а не министра милиции, как планировалось ранее. Это решение было обусловлено в первую очередь тем обстоятельством, что тогдашний руководитель канадского военного ведомства Сэм Хьюз находился в состоянии «острой конфронтации» с Робертом Борденом и другими министрами кабинета, что предопределило его будущую отставку. Неожиданные трудности возникли в вопросе назначения председателя совета. В середине сентября 1916 г. Борден предложил эту должность бывшему директору правительственной железной дороги Виктория в Австралии Томасу Тэйту из Монреаля, о чем появились соответствующие сообщения в столичной и провинциальной прессе[11]. Тэйт принял назначение, но спустя месяц подал в отставку в знак протеста против того, что его мнение не учли при формировании штатного состава совета. В частности предложенная им кандидатура главы Канадской ассоциации производителей Г. Мюррея на пост секретаря совета не была утверждена премьером[12]. После ухода Тэйта его пост занял директор по трудовой повинности из Калгари Р. Беннетт.

Председателю должны были подчиняться директора по трудовой повинности, назначаемые правительством в каждом военном округе персонально. Директора несли ответственность перед советом за процесс набора рабочих для различных отраслей

промышленности и сельского хозяйства. В частности они должны были следить за тем, чтобы на производстве в стратегически важных отраслях промышленности находилось достаточное количество квалифицированных рабочих. Им также следовало вести энергичную работу по агитации среди неквалифицированных рабочих, без которых производство могло обойтись, и всячески убеждать их идти служить в армию. Они должны были содействовать трудоустройству женщин в те отрасли промышленности, где они могли заменить мужчин и где были нужны дополнительная рабочая сила. Наконец, директорам необходимо было тесно сотрудничать с военным окружным командованием, и предоставлять им полную информацию о трудовых ресурсах, имеющихся в наличии в данном военном округе[13]. Все директора по трудовой повинности оказались выходцами из «партии власти» потому, как тогдашний лидер оппозиции Уилфрид Лорье под влиянием франкоканадской оппозиции бойкотировал саму идею проведения национальной регистрации. По этой причине он отказался назвать пять кандидатов от либеральной партии, которые по замыслу Бордена должны были на паритетных началах с консерваторами войти в состав нового органа[14].

Свою работу совет фактически начал с совещания, проведенного в Оттаве с 9 по 12 октября, по итогам которого были сформулированы основные направления его деятельности на ближайшее время[15]. В первую очередь совет собирался провести всеобщую регистрацию трудовых ресурсов и классифицировать их в соответствии с потребностями армии и промышленного производства. Далее планировалось разработать формы удостоверений и значков, которые должны были выдаваться рабочим и другим категориям жителей Канады, изъявлявшим желание поступить на службу, но в силу объективных причин, не имевших возможности этого сделать. В первую очередь таковыми считались высококвалифицированные рабочие, которые могли принести больше пользы, работая в какой-либо сфере производства или сельского хозяйства[16]. Кроме того получить значки имели право лица, «с честью» уволенные из армии, а также те, кто получил отказ в поступлении на службу по медицинским показаниям. Каждому значку присваивался уникальный номер, что способствовало борьбе с подделками. Более того к каждому значку прилагалось удостоверение, которое следовало, как и значок, всегда носить с собой и предъявлять в случае необходимости[17]. Наконец, планировалось создать специальные женские советы по трудовой повинности, которые должны были вести учет женской рабочей силы и заниматься ее перераспределением в те отрасли промышленности, которые больше всего пострадали от мобилизации.

Таким образом, было очевидно, что главная цель трудовой повинности заключается не в принуждении к военной службе, а в соблюдение интересов промышленности в целом и отдельных ее отраслей в частности. Сторонники более активных действий на страницах газет и с публичной трибуны стали обвинять правительство в том, что «оно попусту тратит драгоценное время»[18]. Наоборот, сторонники умеренных действий считали, что этот план является компромиссом между добровольческой системой набора и конскрипцией. Либералы также критиковали совет за то, что он оказался партийным по составу, так как все директора по трудовой повинности были консерваторами.

Для смягчения общественного недовольства и для содействия в проведении регистрации совет принял решение создать при канадском парламенте внепартийный комитет по трудовой повинности, который должен был работать в следующих направлениях. Во-первых, активно популяризировать в обществе ценности армейской жизни и тем самым склонять мужское население Канады, годное к воинской службе, вступать в ряды канадской армии и

отправляться служить за границу. Во-вторых, проводить активную агитационную работу среди лиц, по разным причинам не имеющих возможности поступить на службу, а также среди женщин трудоспособного возраста, которые могли «служить государству там, где их услуги представляли наибольшую ценность». Наконец, убедить канадских производителей реорганизовать свое производство так, чтобы оно могло наилучшим образом использоваться в обстоятельствах военного времени. Другими словами, речь шла о конверсии гражданской промышленности. 14 октября 1916 г. премьер написал лидеру оппозиции письмо, в котором предложил ему и его партийным коллегам принять участие в формировании этого парламентского органа. На этот раз Уилфрид Лорье принял предложение, и в состав комитета вошли семь консерваторов и пять либералов[19].

В течение следующего месяца Беннетт и окружные директора занимались разработкой механизма проведения описи трудовых ресурсов. В результате совместной работы был принят план, по которому все мужское население Канады в возрасте от 16 до 65 лет должно было заполнить так называемые регистрационные карточки, в которых содержалось в общей сложности 24 вопроса[20]. Незадолго до отставки Тэйта было принято решение, что карточки жители обязаны заполнять под страхом штрафных санкций. Беннетт же посчитал, что власти должны проявить в этом вопросе толерантность и позволить людям заполнять карточки добровольно. Для того чтобы создать атмосферу взаимного сотрудничества он в середине декабря 1916 г. разослал 150 тыс. писем, адресованных сенаторам, членам палаты общин и местным законодательным ассамблеям, профсоюзным лидерам и священникам, в торговые палаты и просто влиятельным людям по всей стране[21]. В письмах содержалась просьба поддержать план регистрации трудовых ресурсов и содействовать его осуществлению.

Эта акция положила начало широкомасштабной кампании агитации за участие в национальной регистрации. Особая роль в ней была отведена премьер-министру, который должен был «стимулировать дух патриотизма и реализовать план, в основе которого не было никакого принуждения». По словам самого Бордена успех намеченного мероприятия полностью зависел от «доброй воли» канадского общества, поэтому глава кабинета сделал ставку на пробуждение национального духа канадцев. Для этого он совершил серию поездок по крупным городам Канады, где неустанно произносил патриотические речи, выдержки из которых публиковали все местные издания[22]. Кроме того до начала тура он выпустил официальное обращение к нации, в котором заявил, что последние 100 тыс. солдат, которых предстоит набрать в результате регистрации, станут «решающим фактором в нынешней борьбе и определяют судьбу доминиона, империи и всего мира»[23].

Проведение национальной регистрации было намечено на первую неделю января 1917 г. К тому моменту по всей стране было разослано более двух миллионов регистрационных карточек[24]. Карточка представляла собой лист бумаги с отпечатанными на нем типографским способом вопросами по типу анкеты. Все вопросы были разделены на два блока. В первый блок вошли вопросы личного характера в следующей последовательности: 1) личные данные (имя, возраст, место рождения, домашний адрес, происхождение); 2) сведения о состоянии здоровья (зрение, слух) и физические характеристики (наличие увечий верхних и нижних конечностей); 3) сведения о семейном положении, а также членах семьи, находящихся на иждивении; 4) сведения о профессии, квалификации и месте работы. Во второй части анкеты следовало ответить на два вопроса: 1) согласны ли Вы выполнять другую работу в другой сфере деятельности, но по прежней ставке оплаты до конца войны? 2) согласны ли Вы при условии оплаты железнодорожного проезда переехать в другое место жительства для

выполнения новой работы?[25] В процессе разработки анкеты Беннетт настаивал, чтобы в регистрационные карточки был включен вопрос о воинской повинности[26]. Однако премьер-министр категорически отказался, заметив, что конскрипция не является той проблемой, который стоит на повестке дня.

В ходе национальной регистрации по всей Канаде прокатилась волна оппозиционных протестов. Активнее всего свое недовольство высказывали рабочие и лидеры рабочих организаций, считая, что проведение такого учета рабочей силы – это прямая дорога к обязательной воинской повинности[27]. В западных провинциях даже визит Бордена и Беннета не смог смягчить оппозицию. В Оттаве только благодаря обещанию не вводить конскрипцию Борден получил поддержку со стороны лидеров рабочих профсоюзов[28]. В силу этого обстоятельства результаты регистрации оказались неполными. Первоначально Беннетт объявил, что 80% мужского населения страны в возрасте от 17 до 45 лет заполнили регистрационные карточки. Однако вскоре выяснилось, что дело обстоит несколько иначе. Из двух миллионов разосланных карточек в совет по трудовой повинности вернулось чуть больше полутора миллионов, таким образом, полмиллиона представителей трудоспособного населения отказались их заполнять. Причем по статистике из этих полутора миллионов около 680 тыс. карточек оказались забракованными, и еще 200 тыс. – не полностью заполненными[29]. В итоге только треть от общего количества разосланных карточек можно было подвергнуть всестороннему анализу, что, естественно, не способствовало отражению реальной обстановки в стране. В конечном счете, результаты всеобщей регистрации трудовых ресурсов оказались неудовлетворительными, и как следствие, деятельность совета по трудовой повинности была признана неэффективной. В сентябре 1916 г. он прекратил свое существование.

Таким образом, проведение учета рабочей силы было последней попыткой правительства сохранить в стране добровольную систему набора в армию. После ее провала стало очевидно, что в ближайшем будущем Канаде не удастся избежать введения обязательной воинской повинности.

Список литературы:

1. The Chinook Advance, September 14th, 1916.
2. The Edmonton Bulletin, July 4th, 1916.
3. Hopkins J. C., Canadian Annual Review of Public Affair, 1916, P. 320.
4. The Edmonton Bulletin, May 5th, 1916.
5. The Alderson News, February 24th, 1916.
6. Blairmore Enterprise, July 21th, 1916; Chinook Advance, August 3rd, 1916; Chinook Advance, March 3rd, 1916.
7. Blairmore Enterprise, April 21th, 1916.
8. Hopkins J. C., Canadian Annual Review of Public Affair, 1916, P. 323.
9. Сообщения о намерении правительства создать специальный орган по трудовой повинности стали появляться в провинциальной прессе спустя почти месяц после его фактической организации. См.: Blairmore Enterprise, October 20th, 1916; Chinook Advance, October 26th, 1916.
10. Hopkins J. C. The Canadian Annual Review of Public Affair, 1916, Toronto, 1918, P. 325.
11. Toronto Mail and Empire, September 12th, 1916; Chinook Advance, September 21th, 1916.
12. Hopkins J. C., Canadian Annual Review of Public Affair, 1916, P. 326 – 327.

13. No. 969, Order in Council enacting regulations respecting recruiting and the wearing of badges / Copies of Proclamations, Orders-in-Councils and Documents Relative to the European War, Fourth Supplement, Ottawa, 1917, P. 2182 – 2184 (Далее: Documents Relating to the European War, Fourth Supplement); The Edmonton Bulletin, August 17th, 1916.
14. Skelton O., Life and Letters of Sir Wilfred Laurier, Vol. 2, Toronto, 1921, P. 494.
15. The Edmonton Bulletin, October 11th, 1916.
16. Didsbury Pioneer, December 27th, 1917; No. 969, Order in Council enacting regulations respecting recruiting and the wearing of badges, P. 2184.
17. The Edmonton Bulletin, August 17th, 1916; No. 969, Order in Council enacting regulations respecting recruiting and the wearing of badges / Documents Relating to the European War, Fourth Supplement, P. 2184.
18. Hopkins J.C., Canadian Annual Review of Public Affairs, 1916, P. 326 – 327.
19. Ibid, p. 327.
20. The Bellevue Times, December 1st, 1916.
21. Hopkins J. C., Canadian Annual Review of Public Affairs, 1916, P. 328.
22. Didsbury Pioneer, December 27th, 1917.
23. Borden R., The Appeal of Sir Robert Borden for National Service, Ottawa, October 23, 191 / Manifestos by Rt. Hon. Sir Robert Laird Borden, 1916 – 17, Ottawa, 1918, P. 3.
24. The Bellevue Times, December 1st, 1916.
25. The Bellevue Times, December 1st, 1916. Оригинальная форма анкеты была опубликована в прессе незадолго до начала регистрации. См.: Didsbury Pioneer, December 27th, 1917.
26. В Новой Зеландии, например, в перечень был включен вопрос о желании поступить в армию для службы за границей. См.: Blairmore Enterprise, February 18th, 1916; The Alderson News, February 10th, 1916.
27. The Edmonton Bulletin, December 19th, 1916; The Edmonton Bulletin, December 22nd, 1916.
28. Morton D., Working People: an Illustrated History of the Canadian Labour Movement, Montreal, 2008, p. 109.
29. Hopkins J. C., The Canadian Annual Review of Public Affairs, 1917, Toronto, 1918, P. 305.

Kalhanova Olena,

*National University of the State Tax Service of Ukraine,
PhD, associate professor, professor of cathedra
of the theory and history of state and law*

Criminalistic prevention of professional criminality

Abstract: In article criminalistic prevention as the part of the general legal prevention connected with identification of the reasons and the conditions promoting a crime, objects of criminalistic influence and also with application of the specific preventive measures complicating commission of new crimes and with suppression or interruption of criminal activity of particular persons is considered.

Key words: Criminalistic prevention, professional criminality, professional criminals, criminal activity, criminal behavior.

Successful criminalistic activity in fight against different types of crimes is inconceivable without use in it accurately thought over system of the criminalistic means of preventive character in total making criminalistic preventive activity.

Criminalistic prevention as part of the general legal prevention is connected with identification of the reasons and the conditions promoting a crime, objects of criminalistic influence, and also with application of the specific preventive measures complicating commission of new crimes and with suppression or interruption of criminal activity of particular persons [1].

Preventive opportunities of many juridical sciences (first of all applied) are used by law enforcement officers not in due volume or nearly not used. It, naturally, can negatively be reflected in a state of affairs on crime control. First of all are the reasons of such situation not only insufficient efforts of law enforcement agencies, but also lack substantially of scientific development in this direction.

On the basis of the available scientific achievements serious precautionary opportunities criminalistic tactics and a criminalistic technique as criminalistics divisions of science possesses.

Policy strokes and methods of prevention of crimes represent the most important elements of means of criminalistic prevention which are available and applied in criminalistics according to standards of laws, and also subordinate (departmental) acts of law enforcement agencies.

Tactical prophylactics of crimes are allocated for realization of legal prophylactics and each of them can be applied as to realization of all these means, and separately each of them. According to the contents are the general policy strokes applicable for prevention of any crimes [2], including made by professional criminals.

Fight against professional criminality is one of the main tasks of ensuring normal activity of

our country as it is impossible to build the democratic constitutional state where there is a systematic violation of the rights of its citizens.

Fight against professional criminality can be carried out in various directions, but effective and humane its prevention, that is the prevention of commission of such crimes. It will allow protecting citizens from illegal encroachments, to increase authority of law enforcement agencies and the state in general.

As certain scientists emphasize, the problem of the prevention of professional criminality is investigated still insufficiently fully, namely: 1) there is no harmonious theoretical concept and the program of fight against this type of criminality; 2) there are no in-depth studies in the field of fight against professional criminality; 3) there is no evidence-based corresponding criminological forecast and concrete recommendations based on it to law enforcement agencies; 4) the best foreign practices in this area are insufficiently studied; 5) there are no real results of a legal solution of the problem of prevention of professional criminality without which formation of criminal and criminal-executive policy for this social phenomenon is impossible [3, p. 442].

It should be noted that need of development of new measures of the prevention of professional criminality is rather sharply felt in practice of bodies of punitive justice as taking into account emergence of new ways of commission of separate types of crimes also improvement of means of counteraction of professional criminality is required.

Prevention is it not punishment, and humane system of measures which essence contains in keeping the person from crime execution and, therefore, from just deserts. Similar humanity has nothing in common with condescension to criminals. The state is obliged to be humane, first of all, to against whom crimes are committed. Keeping one person from a crime, we at the same time protect another from encroachment [3, p. 443].

Studying a problem of the prevention of professional criminality, it is necessary to allocate first of all measures of fight against criminal professionalism.

Activities of law enforcement agencies for prevention of professional criminality happen at three main levels: 1) the administrative; 2) the organizational; 3) the organizational-tactical.

Administrative measures first of all include economical and legal which purpose is neutralization of illegal enrichment of professional criminals as a basis of their existence are the corresponding material resources which, on the one hand include considerable means of criminal elements, and with another – possibilities of its continuous replenishment. At the present stage it is very important to create reliable economical-legal protection excluding or eliminating any attempts of infringement of the state or private ownership. Complexity of a task consists in prevention of the crimes committed with use of the computer equipment. From here it is obvious that measures of economical-legal character demand research of many spheres of economy taking into account conditions of their reorganization and scientific forecasting of the possible reasons and conditions of commission of crimes in the sphere of economy which neutralization is the first and, perhaps, a major factor of prevention of professional criminality.

The ideological direction in prevention of professional criminality includes work on a dethronement of criminal traditions, undermining authority of leaders of the criminal environment, and also formation at citizens of a certain attitude towards antisocial subculture for the purpose of

weakening of the mechanism of its influence on minors. The importance thus is provided to systematic use of mass media [4, p. 61-62].

It is obvious that work on neutralization of criminal traditions, customs, laws of informal associations of a negative orientation has to be conducted on the basis of the special program including a wide range of problems according to the contents, movement and re-education of the condemned. In this work participation of penitentiary sociologists, psychologists, and experts in criminal subculture is necessary.

Does not follow, obviously, to support the professional criminals who are especially crowned authorities (thieves in law, pakhans, etc.), together with another condemned, not infected with a criminal conduct of life. Possible contacts of professional criminals with minor offenders during punishment serving to exclude. It especially belongs to the mode and the contents condemned, being in hospitals.

For effective control for professional criminals it is expedient to provide the centralized their account on categories (coloring).

In the national program of crime control it would be useful to have the section on prevention of professional criminality, having provided in it such questions as creation of specialized divisions of police, their technical providing, study of new forms and methods of identification and suppression of criminal activity, the account and control of a conduct of life of potential criminals, etc. In the market relations also measures of influence of economic character which would promote unprofitableness of maintaining a criminal conduct of life are necessary.

Organizational measures assume development and adoption of concrete decisions on improvement of fight against criminal professionalism and therefore are based on the considered provisions of administrative character. Organizational actions have to be complex, and it means that they equally concern all links of law enforcement agencies of the country. It is necessary to look at process of crime control not from positions of the requirement of fast decrease in the last, and examination and elimination of the reasons of commission of these or those crimes. It is necessary to remember and another – the condition of crime is defined not only quantitative, but also quality indicators which belong to prevalence of professional criminality [4, p. 62-63].

About organizational-tactical measures for prevention of professional criminality in legal literature remember less. Perhaps it was promoted by that for a long time prevention of the crimes committed by professional criminals was identified with criminal sanction more often. Some still look at a dock as on an effective remedy of control of deviant behavior. Of course, cases of voluntary refusal of professional criminals of occupation habitual to them are not frequent. It cannot testify to unacceptability of preventive actions, and it is rather on the contrary – about the extremely poor quality of their application. From this it follows that society which aspires to the constitutional state, a humanization of criminal policy, has to direct the efforts to real prevention of crime, having created for this purpose reliable legal base. Prevention not only is more humane than punishment, but also is cheaper economically.

The organization of scheduled maintenance an assessment of a condition of professional criminality and feature of its development into organized forms has to precede [4, p. 63].

It is necessary to emphasize that prevention of professional criminality, is specific activity of

the government and public bodies, certain citizens. It has the features which are shown in criminological characteristic of these crimes, in the characteristic of professional criminals and in the determinants influencing implementation of these illegal acts.

As the simplest and widespread explanation of prevention of crimes is representation that people do not commit crimes, first, because it is unprofitable to them as they provide and weigh for themselves adverse effects of the actions. The second, crimes are not committed by them because activities of law enforcement agencies for the prevention of crimes are carried out. It holds many people from commission of penal acts.

Speaking about the crimes committed by professional criminals it is possible to consider the prevention explanation given above only initial for the subsequent analysis. It should be noted that in the sphere of professional criminality people abstain from commission of crimes at all not because are afraid of punishment. One, young and inexperienced, vaguely imagine everything that is connected with punishment serving. Recidivists commit crimes the second, third and more time, that is, even after punishment. Before professional criminals the barrier has to be put, such that will interfere their criminal behavior. It cannot be allowed in something. Professional criminal should resist rigidly, applying strict measures, means and methods [3, p. 443].

We support the point of view of those authors [5] who consider that counteraction of professional crime has to have complex character and be carried out at three levels: all-social, special-criminological and individual.

At the all-social level the contradictions which arose in the course of transition of economy to market conditions and in the course of privatization of state-owned property have to be liquidated. For this purpose the power has to carry out first, the measures directed on real increase of standards of life of the population, creation of conditions for lawful receiving sufficient for human life and his family of the income; secondly, measures for improvement of moral atmosphere in society.

At the special-criminological level it is necessary to take measures of public and moral, organizational and administrative, organizational and tactical character. So, public and moral measures of prevention have to be directed on formation in consciousness of people of the corresponding moral values. Organizational and administrative measures have to be directed on neutralization of illegal enrichment of professional criminals because these means act as the material basis of existence of professional criminality and improvement of activity of services and divisions of law enforcement agencies. It is necessary to refer creation of system of protection of persons, their dwelling and property, introduction of video surveillance in places of a mass congestion of people (the subway, the street), etc) to measures of organizational and tactical character.

As effective remedy of individual prevention of professional criminality administrative supervision of professional criminals who were released from places of imprisonment and on the way of correction not of steel has to act. It should be carried out taking into account individual qualities of the personality to whom it is applied.

The important direction of counteraction of professional criminality is victim prevention. For the crime execution mechanism importance the characteristic of fault of the victim of a crime and has an appearance of victim behavior. As the main objects of victim prevention of professional criminality are personal qualities of the persons which are the potential victims of a crime, a social

environment of these persons (especially a microenvironment) and concrete life situations which promote crime execution act. It includes a package of measures of political, social-economic, social-psychological, organizational, medical, information, technical and other character.

References:

1. Криминалистика: Учебник / Отв. ред. Н. П. Яблоков. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юристъ, 2001. – 718 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bibliotekar.ru/criminalistika-3/47.htm>
2. Косов Д. В. Тактические приемы и криминалистические методы профилактики преступлений : дисс. ... канд. юрид. наук : 12.00.09 / Косов Дмитрий Владимирович. – Владимир, 2007. – 184 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/takticheskie-priemy-i-kriminalisticheskie-metody-profilaktiki-prestuplenii>
3. Карлаш Р. Ю. Сучасні напрями профілактики професійної злочинності в Україні / Р. Ю. Карлаш // Форум права. – 2011. – № 1. – С. 442–447 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2011-1/11krjzvu.pdf>
4. Курс кримінології: Особлива частина: Підручник: У 2 кн. / М. В. Корнієнко, Б. В. Романюк, І. М. Мельник та ін.; За заг. ред. О. М. Джужи. – К.: Юрінком Інтер, 2001. – 480 с.
5. Прутяний С. О. Кримінологічна характеристика та попередження професійної злочинності в Україні : дис. канд. юрид. наук: 12.00.09 / Прутяний Сергій Олександрович. – Харків, 2011. – 200 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mydisser.com/ru/search.html?srchwhat=>

Pershina Elena,

*Moscow state humanitarian university of the name M. A. Sholohov,
associate professor, candidate of legal sciences, faculty of law*

Governor in the single executive vertical line of power in Russia

Annotation: This article is sanctified to the institute of governorship in Russia. Governor, being a key link in the single executive vertical line of power in the activity will realize plenary powers actually higher public servant and leader of supreme executive body of state power of subject of Russian Federation.

Keywords: governor, single executive vertical line of power, higher public servant of subject, elections, rating of management efficiency.

Першина Елена,

*Московский государственный гуманитарный университет
имени М. А. Шолохова, Ставропольский филиал,
доцент, кандидат юридических наук, юридический факультет*

Губернатор в единой исполнительной вертикали власти в России

Аннотация: Данная статья посвящена институту губернаторства в России. Губернатор, являясь ключевым звеном в единой исполнительной вертикали власти в своей деятельности реализует полномочия собственно высшего должностного лица и руководителя высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации.

Ключевые слова: губернатор, единая исполнительная вертикаль власти, высшее должностное лицо субъекта, выборы, рейтинг эффективности управления.

Институт губернатора при всей его новизне для системы государственного управления современной России имеет глубокие исторические корни. Будучи введен в начале XVIII в. Петром I, он не только не утратил своего административно-политического потенциала, но и оказался вновь востребованным в практике государственного строительства постсоветской России. Современному институту губернаторства около двадцати лет. Пришедший в 1991 г. на смену советской системе территориального управления, институт глав администраций субъектов Российской Федерации коренным образом изменил систему региональных органов власти.

Рассматривая социальную природу власти губернатора, необходимо выделить несколько направлений, характеризующих сущность его власти. Определяющим фактором здесь является исполнительно-распорядительная деятельность. Губернатор осуществляет управление на своей территории, участвует в проведении единой государственной политики в области финансов, науки, образования, здравоохранения, социального обеспечения, экологии, представляет субъект Российской Федерации в отношениях с федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного управления. В своих действиях, как показывает практика, главы администраций (губернаторы) свободны. Они играют ведущую роль в государственном механизме субъекта Российской Федерации.

В принятых уставах субъектов Российской Федерации должность главы исполнительной власти получила различные наименования, что трактовалось в одних случаях как следование определенным региональным традициям, в других – как желание соответствовать принятым в федеральном законодательстве нормам, в третьих – как стремление местных правящих групп артикулировать собственную самостоятельность, пусть даже по вопросам, имеющим символическое значение. Так, например, в Архангельской и Волгоградской областях высшее должностное лицо именовалось «главой администрации». В ряде субъектов Российской Федерации допускалось двойное название: «глава администрации (губернатор)» (Ивановская, Костромская, Ростовская области, Краснодарский край и другие), «глава исполнительной власти – губернатор области» (Камчатская, Кемеровская, Мурманская, Нижегородская, Саратовская, Смоленская и другие области) [1]. В настоящее время субъекты Федерации (за исключением республик) пришли к единому понятию – губернатор. В то же время следует заметить, что термин «губернатор» ни Конституцией Российской Федерации, ни Федеральным законом от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации» не используется, только в уставном законодательстве применяется данный термин.

Как известно, впервые о губернаторстве вспомнили в Нижегородской области, где на тот момент руководителем был Б. Н. Немцов, который и стал именоваться губернатором. Затем у него появились последователи, и данное название главы администрации стало входить в жизнь, получая закрепление в уставах целого ряда субъектов Российской Федерации [2].

Как замечает Д. Л. Сурков, «избирая то или иное наименование высшего должностного лица исполнительной власти – губернатор или глава администрации – законодатель субъекта Федерации учитывает следующие тенденции: 1) как правило, уставной статус губернатора несколько выше, чем статус главы администрации. По сравнению с последним, губернатор значительно чаще определяется как высшее должностное лицо субъекта Федерации; 2) фигура губернатора может подразумевать и наличие органа специальной компетенции – правительства. Такое положение невозможно при главе администрации – не могут существовать в субъекте Федерации одновременно и администрация как исполнительный орган власти, и правительство»[3].

Кроме этого, в юридической литературе высказывается точка зрения о необоснованности использования термина «губернатор» для наименования глав администраций, в связи с тем, что соответствующие субъекты Российской Федерации

называются не губерниями, а краями и областями [4]. По мнению автора данного исследования, проблема не в названии должности, проблема в месте и роли губернатора в системе органов государственной власти субъектов Российской Федерации, в его взаимодействии с другими государственными органами власти. Нужна ли данная должность? Да, нужна. По нашему мнению, институт губернатора – оптимальная форма руководства исполнительной властью в субъекте для России. Губернатор – это высшее должностное лицо, возглавляет систему органов исполнительной власти, определяет основные направления развития вверенной ему территории, способствует защите прав и свобод человека и гражданина и несет юридическую ответственность за управление субъектом Российской Федерации. Губернатор является ключевым звеном в единой исполнительной вертикали власти. По нашему мнению, называть главу администрации края, области губернатором стали исходя из исторической традиции, на что субъекты Российской Федерации могли быть ориентированы принятым Положением об основных началах организации государственной власти краев, областей, городов федерального значения, автономной области, автономных округов Российской Федерации на период поэтапной конституционной реформы, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 22 октября 1993 г. № 1723 «Об основных началах организации государственной власти в субъектах Российской Федерации».

Сам термин в переводе с латинского «gubernator» и английского «governor» переводится как правитель [5].

Как замечает ряд российских ученых, «институт губернаторства возвращает нас к историческим корням, возрождает старые традиции. Но кроме желания возродить историческую преемственность, возвращение к старинному названию обусловлено и другими мотивами. В первую очередь, стремлением к расширению своих властных полномочий до уровня дореволюционных губернаторов, и, во-вторых, к возвращению дореволюционного административно-территориального устройства России, исключая деление территории по национальному признаку» [6].

Согласно ст. 18 Федерального закона от 06.10.1999 N 184-ФЗ (ред. от 12.03.2014) [7] высшим должностным лицом субъекта Российской Федерации может быть избран гражданин Российской Федерации, обладающий в соответствии с Конституцией Российской Федерации, федеральным законом пассивным избирательным правом, не имеющий гражданства иностранного государства либо вида на жительство или иного документа, подтверждающего право на постоянное проживание гражданина Российской Федерации на территории иностранного государства, и достигший возраста 30 лет.

Кандидаты на должность высшего должностного лица субъекта Российской Федерации выдвигаются политическими партиями. Политическая партия вправе выдвинуть кандидатом на указанную должность лицо, являющееся членом данной политической партии, либо лицо, не являющееся членом данной или иной политической партии. Законом субъекта Российской Федерации может предусматриваться выдвижение кандидатов на указанную должность в порядке самовыдвижения.

Выдвижение кандидата политической партией и выдвижение кандидата в порядке самовыдвижения должны поддержать от 5 до 10 процентов депутатов представительных органов муниципальных образований и (или) избранных на муниципальных выборах глав муниципальных образований субъекта Российской Федерации. Депутат представительного

органа муниципального образования или избранный на муниципальных выборах глава муниципального образования может поддержать только одного кандидата, выдвинутого любой политической партией либо в порядке самовыдвижения. Это требование закона было вызвано конфликтами региональной и муниципальной власти в отдельных регионах страны.

Поддержка кандидата осуществляется путем проставления депутатом представительного органа муниципального образования или избранным на муниципальных выборах главой муниципального образования своей подписи на листе поддержки кандидата с указанием даты и времени ее проставления. Подлинность подписи должна быть нотариально засвидетельствована. Отзыв депутатом представительного органа муниципального образования или главой муниципального образования своей подписи не допускается.

Кандидату на должность губернатора, выдвинутому в порядке самовыдвижения, помимо получения поддержки депутатов представительных органов муниципальных образований и (или) избранных на муниципальных выборах глав муниципальных образований необходимо собрать подписи избирателей в количестве, установленном законом субъекта Российской Федерации в соответствии с Федеральным законом «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации».

В то же время ФЗ № 184 предусматривает возможность формирования должности губернатора представительным органом субъекта РФ. Конституцией (уставом), законом субъекта Российской Федерации может быть предусмотрено, что руководитель высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации избирается депутатами законодательного органа государственной власти субъекта Российской Федерации. В этом случае кандидаты для избрания на должность высшего должностного лица субъекта Российской Федерации представляются в законодательный орган государственной власти субъекта Российской Федерации Президентом Российской Федерации по предложениям политических партий, списки кандидатов которых были допущены к распределению депутатских мандатов.

Согласно Указа Президента Российской Федерации от 11 июля 2013 г. N 620 политические партии вносят предложения не более чем о трех кандидатурах, которые должны отвечать требованиям, предусмотренным статьей 18 Федерального закона от 6 октября 1999 г. N 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации»[8].

Следует заметить, что при внесении политическими партиями Президенту Российской Федерации предложений о кандидатурах должны учитываться авторитет и репутация предлагаемых кандидатур, опыт их публичной (государственной и общественной) деятельности, а также результаты консультаций.

По нашему мнению, данные требования необходимо определить на уровне федерального закона для всех кандидатов. Кроме этого, нужно закрепить образовательный ценз, время проживания на территории субъекта Федерации, и, как требование к судье Конституционного суда, - безупречность репутации.

Также, по мнению автора, представляется обоснованным закрепление в федеральном законодательстве нормы, ограничивающей количество сроков, в течение которых одно и то же лицо может являться главой субъекта Российской Федерации. Ограничение времени пребывания лица у власти является одним из важнейших демократических принципов,

позволяющим достаточно оперативно влиять на проводимую политику. Этот принцип обеспечивает смену политических деятелей, способствует обновлению власти.

В Главе 5 Устава Ставропольского края определено, что губернатор Ставропольского края - высшее должностное лицо Ставропольского края - является председателем Правительства Ставропольского края [9]. Губернатор Ставропольского края избирается гражданами Российской Федерации, проживающими на территории Ставропольского края и обладающими в соответствии с федеральным законодательством активным избирательным правом, на основе всеобщего равного и прямого избирательного права при тайном голосовании сроком на пять лет и не может замещать указанную должность более двух сроков подряд. Срок полномочий Губернатора Ставропольского края исчисляется со дня его вступления в должность.

Следовательно, губернатор – это высшее должностное лицо, возглавляет систему органов исполнительной власти, определяет основные направления развития вверенной ему территории, способствует защите прав и свобод человека и гражданина и несет юридическую ответственность за управление субъектом Российской Федерации. Являясь ключевым звеном в единой исполнительной вертикали власти губернатор субъекта Российской Федерации несет конституционную ответственность перед Президентом Российской Федерации и законодательным органом субъекта Российской Федерации. Привлечь к конституционной ответственности губернатора можно только на основании совершения им конституционного правонарушения (конституционного деликта) и при наличии вины, которая должна устанавливаться с соблюдением законных процессуальных правил [10].

Действительно интересным, на наш взгляд, являются вопросы: кто может стать губернатором, какими особыми качествами он должен обладать? Можно согласиться с мнением С. А. Авакьяна, который считает, что «губернатор не может быть только политической или хозяйственной фигурой. «Он должен быть всем», и далее: «Характерен взгляд на губернатора как на консолидирующую личность. Этот человек объединяет вокруг себя все население края, области. Он является первым среди всех. Словом, он представляется комплексной фигурой. Хорошим губернатором может стать тот, кто владеет искусством руководства, а уж какая будет мера полномочий, и в какой момент – это жизнь покажет» [11].

В 2013 г. Агентство политических и экономических коммуникаций (АПЭК) и Лаборатория региональных политических исследований Высшей школы экономики разработали первый ежегодный рейтинг эффективности управления в субъектах России. Губернаторов оценивали по трем направлениям – политико-управленческому, социальному и экономическому. В расчет при этом принимались оценки экспертов и статистические данные по региону [12].

Первое место в рейтинге эффективности занял президент Татарстана рустам Минниханов, на втором месте мэр Москвы Сергей Собянин, на третьем – губернатор Кузбасса Аман Тулеев. Четвертое и пятое места заняли, соответственно, губернатор Самарской области Николай Меркушкин и глава Чечни Рамзан Кадыров. Самым неэффективным стал уже ушедший в отставку глава Ставропольского края Валерий Зеренков.

Самым эффективным политическим управленцем был назван глава Чечни Рамзан Кадыров. Его же сочли и самым поддерживаемым общественностью. Также среди наиболее

эффективных политических управленцев были названы тюменский начальник Владимир Якушев, а также Рустам Минниханов, Сергей Собянин и Аман Тулеев.

Рамзана Кадырова также назвали «лидером, наиболее эффективно взаимодействующим с элитами» в регионе, но первое место здесь ему пришлось поделить все с тем же Владимиром Якушевым из Тюмени.

«Губернаторы, создавшие наиболее эффективно работающие бюрократические аппараты, возглавляют Москву и Самарскую область - это Сергей Собянин и Николай Меркушкин», - цитирует издание доклад. А с федеральным центром, по мнению авторов доклада наиболее эффективно работает все тот же Рустам Минниханов и Сергей Собянин. Наиболее эффективными главами регионов в вопросах межнациональных и межконфессиональных отношений стали Аман Тулеев и губернатор Пензенской области Василий Бочкарев.

В 2014 г. группа экспертов оценивала работу глав регионов исходя из показателей экономического положения субъекта, оценки федеральными и региональными СМИ деятельности руководителя региона, по результатам социологических исследований. Учитывались также данные о соотношении денежных доходов и расходов населения. В рейтинге глав регионов распределили по четырем группам – «очень высокий рейтинг», «высокий рейтинг», «средний рейтинг», «рейтинг ниже среднего» [13].

Возглавил рейтинг руководитель Ямало-Ненецкого автономного округа Дмитрий Кобылкин. На второй позиции расположился глава Калужской области Анатолий Артамонов, а третье место досталось президенту Татарстана Рустаму Минниханову.

Первое место Кобылкина во многом объясняется высокими экономическими показателями региона. Кроме того, прорыву главы ЯНАО способствовали прогресс в реализации проекта «Северный широтный ход», формирование инфраструктуры проекта «Ямал СПГ», а также высокие оценки перспектив международного морского порта Сабетта, важность которого отмечал президент России Владимир Путин.

Мэр Москвы Сергей Собянин занял шестую строчку. Высокий показатель при том, что регион пока дотационный, продемонстрировал и глава Чеченской Республики Рамзан Кадыров. Он расположился на восьмом месте. Замыкают десятку лучших с равными позициями губернаторы Магаданской и Тюменской областей.

Высокую эффективность, но уже в 20 лучших показали руководители Хабаровского края, Республики Коми и Краснодарского края. Московская, Владимирская и Нижегородская области делят между собой 13, 14 и 15-ю строчки. Замыкают группу лидеров по эффективности руководитель Ханты-Мансийского автономного округа Наталья Комарова и главы Камчатского края и Карачаево-Черкесской Республики.

Рассматривая основные направления деятельности, круг обязанностей губернатора следует выделить руководящие, регулирующие, организационные, контролирующие, законодательные, координационные функции. Основные направления деятельности губернатора субъекта Российской Федерации осуществляются на основе принципов, к которым можно отнести: 1) принцип законности и конституционности в организации и деятельности института губернатора; 2) принцип профессионализма губернатора, включающий требование профессиональной этики; 3) принцип гласности, обеспечивающий информированность населения данного субъекта Российской Федерации о работе

губернатора; 4) принцип иерархичности в построении и принцип субординации в деятельности губернатора, выражающийся в подчиненности и подотчетности губернатора Президенту Российской Федерации; 5) принцип координации в функционировании губернатора, выражающийся во взаимодействии с органами государственной власти субъекта Российской Федерации; 6) принцип сочетания коллегиальности и единоначалия; 7) принцип наделяемости полномочиями при формировании должности губернатора.

Полномочия губернаторов субъектов Российской Федерации закреплены в федеральных законах, в специальной главе уставов и других законах субъектов Российской Федерации. Впервые полномочия главы краевой, областной администрации были закреплены в Законе Российской Федерации от 5 марта 1992 г. «О краевом, областном Совете народных депутатов и краевой, областной администрации»[14].

Четкая юридическая регламентация полномочий губернатора субъекта Российской Федерации – залог его успешной деятельности. Результат же зависит от последовательной и правильной реализации полномочий. В принятом базовом Федеральном законе от 6 октября 1999 г. № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации», в п. 7 ст. 18 зафиксированы основные сферы деятельности губернатора субъекта Российской Федерации. Их можно классифицировать по следующим группам: 1) представительские; 2) по взаимоотношению с законодательным органом субъекта Российской Федерации; 3) по организации деятельности администрации (правительства); 4) по обеспечению координации деятельности органов исполнительной власти субъекта Российской Федерации с иными государственными органами власти Российской Федерации; 5) иные полномочия, установленные федеральными законами, уставом и законами субъекта Российской Федерации. Губернатор осуществляет контроль: 1) за обеспечением государственных гарантий в области занятости населения; 2) в области обеспечения социальной защиты и социальной поддержки инвалидов; 3) природоохранные; 4) в области использования и охраны водных объектов; 5) полномочия в области проведения экологической экспертизы; 6) в области лесного хозяйства; 7) обеспечение санитарно-эпидемиологического благополучия населения; 8) в области охраны атмосферного воздуха; 9) в области отношений с соотечественниками. Губернатор субъекта Российской Федерации в своей деятельности реализует полномочия собственно высшего должностного лица и руководителя высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации, что позволяет эффективно управлять вверенной ему территорией, представлять субъект во взаимоотношениях с федеральной государственной властью, с полномочным представителем Президента Российской Федерации, с органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

Немаловажным является вопрос о механизме осуществления полномочий губернатора субъекта Федерации. В теории и на практике его сводят преимущественно к актам высшего должностного лица субъекта Федерации. Губернатор субъекта Российской Федерации издает постановления и распоряжения. Акты губернатора субъекта Российской Федерации, как и акты высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации, принятые в пределах их полномочий, обязательны к исполнению в субъекте Российской Федерации, не должны противоречить Конституции Российской Федерации, федеральным законам, принятым по предметам ведения Российской Федерации и предметам

совместного ведения Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, указам Президента Российской Федерации, постановлениям Правительства Российской Федерации, уставам и законам субъекта Российской Федерации. Кроме актов, полезны переговорные и согласительные процедуры.

Полномочия губернатора субъекта Российской Федерации представляют собой направления деятельности собственно высшего должностного лица и одновременно руководителя высшего исполнительного органа государственной власти субъекта Российской Федерации. Губернаторам предоставлены как юридические, так и финансовые возможности самостоятельного развития своих территорий, удовлетворения запросов населения. Следовательно, результатами работы губернаторов будут социально-экономические показатели субъекта Российской Федерации, уровень жизни населения, развитие малого и среднего бизнеса.

Следовательно, губернатор в современной России играет огромную роль и занимает центральное место в функционировании государственного аппарата. Он относится к исполнительной ветви власти в субъекте Российской Федерации и является основным элементом, звеном в единой системе исполнительной власти Российской Федерации. Губернатор – это высшее должностное лицо, возглавляет систему органов исполнительной власти, определяет основные направления развития вверенной ему территории, способствует защите прав и свобод человека и гражданина и несет юридическую ответственность за управление субъектом Российской Федерации.

Список литературы:

1. Новая Российская Энциклопедия. В 12 томах. Т. 1. – М., Энциклопедия. 2003. - С. 960.
2. Дроздова А. М. Органы государственной власти субъектов Российской Федерации Северо-Кавказского региона /Под общ. ред. С. А.Комарова. – СПб. 2001. - С. 142.
3. Сурков Д. Л. Законодательная и исполнительная власть субъектов Российской Федерации (Сравнительно-правовое исследование). – Иркутск, 1999. - С. 286-287.
4. Исполнительная власть в Российской Федерации /Под ред. А. Ф. Ноздрачева, Ю. А.Тихомирова. – М., 1996. - С. 99; Стариков Ю. Н. Исполнительная власть в РФ: (Понятие, структура и признаки) //Правовая наука и реформа юридического образования. – Воронеж, 1999. Вып. 10.
5. Большой энциклопедический словарь. - М., 2000. - С. 302.; Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М., 1988. – С. 145; Юридическая энциклопедия. /Под ред. М. Ю. Тихомирова – М., 1997. – С. 103.
6. Кистанов В. Достаточно 20-28 губерний //РФ сегодня. - 2002. - № 70; Лысенко В. Между «суверенизацией» и «губернизацией» //Российская Федерация. - 1995. - № 20; Потехина Е. Н. Современные тенденции развития федерализма и демократических институтов в России //<http://www.kazanfed.ru/actions/konfer12/4/>; Цареградская Ю.К. Институт высшего должностного лица субъекта Российской Федерации: политико-правовое содержание и пути оптимизации: Дис. канд. юрид. наук. – Орел, 2004. – С. 38-39.

7. Федеральный закон от 06.10.1999 N 184-ФЗ (ред. от 28.06.2014) «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации».
8. Указ Президента РФ от 11.07.2013 N 620 «Об утверждении Положения о порядке внесения и рассмотрения предложений о кандидатурах на должность высшего должностного лица (руководителя высшего исполнительного органа государственной власти) субъекта Российской Федерации».
9. Закон Ставропольского края от 12.10.94 N 6-кз (ред. от 01.11.2013) «Устав (Основной Закон) Ставропольского края» (принят Государственной Думой Ставропольского края 29.09.94).
10. Воротилина Т. В., Першина Е. А. О конституционной ответственности высшего должностного лица субъекта Российской Федерации // Общество и право. 2012. № 3. С. 82.
11. Губернаторство в России: история, современность и перспективы // Вестник Моск. ун-та. Сер. 12. Политические науки. - 1996. - № 3. - С. 9-10.
12. Кондрева О. Президент Татарстана возглавил рейтинг губернаторов. // <http://www.rg.ru/2013/11/22/reg-pfo/rating-anons.html>
13. Кашеварова А. Губернаторов разделили по эффективности. // <http://izvestia.ru/news/>
14. О краевом, областном Совете народных депутатов и краевой, областной администрации. Закон Российской Федерации от 05.03.1992 г. № 2449-1 (ред. от 16.11.1997) //Консультант плюс.

*Roy Arina,
Kiev National University,
postgraduate student, Institute of International relations*

The cooperation of the states in Latin America and the USA in the area of protection of latin american cultural property

Abstract: The article is devoted to cooperation of the states in Latin America and the United States of America in the field of protection of latin american cultural property. The publication focuses on the security aspects of states' collaboration, the fighting illicit trafficking of the objects related to the cultural heritage and smuggling.

Keywords: Latin America, USA, illicit trafficking, cultural heritage, international cooperation.

*Рой Аріна,
Київський Національний Університет імені Тараса Шевченка,
аспірантка, Інститут міжнародних відносин*

Співпраця держав Латинської Америки та США у сфері охорони латиноамериканських культурних цінностей

Анотація: Дана стаття присвячена міжнародній співпраці держав Латинської Америки і Сполучених Штатів Америки у сфері охорони латиноамериканських культурних цінностей. У публікації розглядаються безпекові аспекти міждержавного співробітництва, боротьба із нелегальним обігом об'єктами культурної спадщини та контрабандою.

Ключові слова: Латинська Америка, США, нелегальний обіг культурна спадщина, міжнародна співпраця.

Культурна спадщина Латинської Америки, представлена доколумбовою епохою та колоніальним періодом, є надзвичайно багатою. До неї відносять пам'ятники стародавніх цивілізацій, що існували на території регіону, а саме майя, ацтеків, тольтеків, інків, аймара, а також архітектурні шедеври португальської та іспанської імперій. Хоча під захистом ЮНЕСКО у регіоні знаходиться 71 об'єкт, переважній більшості з них загрожує небезпека з боку «чорних» археологів і представників організованої злочинності, які заробляють кошти на збуті предметів матеріальної культури. Більше того, у Латинській Америці існує значно більше археологічних районів, що взагалі не охороняються ЮНЕСКО чи країнами, на території яких вони знаходяться. Якщо раніше осередком діяльності кримінальних елементів були країни Південної Європи та Північної Африки, то з посиленням контролю за їх кордонами ці процеси стали більш характерними для Латинської Америки. Регіональні країни не спроможні самостійно розв'язати цю проблему і змушені звертатися по допомогу до США

та міжнародних організацій. Співпраця у такому форматі створює прецедент для інших регіонів світу, де наявна подібна незаконна торгівля, а також виступає чинником покращення відносин латиноамериканських державних акторів зі США, що дуже важливо у контексті спроб офіційного Вашингтону у роки правління Барака Обама повернути собі вплив на регіон, де відбувся “Лівий поворот”. Отже, на вивчення заслуговує досвід міжнародно-колективної співпраці з захисту пам’яток матеріальної культури у Латинській Америці, як у регіоні, державні актори якого мають значну площу території та не у достатній мірі захищені кордони, археологічні райони поза охороною органів державної влади, значний відсоток бідного гірського населення, зацікавленого у пошуку та збуті предметів матеріальних цінностей. У західній півкулі основним партнером латиноамериканських держав по збереженню культурного надбання традиційно є США. Їх співпраця головним чином зосереджена навколо боротьби із нелегальним обігом культурних цінностей походженням із Латинської Америки. До структур, що займаються даним питанням у США належать Державний Департамент США, зокрема Бюро по справам освіти та культури, Департамент Національної Безпеки США та Іміграційна та Митна поліція США, яка в рамках забезпечення національної безпеки, займається неопосередковано розслідуваннями, що стосуються прикордонного контролю, митниці, торгівлі та імміграції і відповідає за громадську безпеку здійснюючи свої повноваження відповідно до кримінального та цивільного законодавства США. США є однією із 115 держав, що підписали у 1970 році Конвенцію щодо заходів направлених на заборону та попередження незаконного імпорту, експорту та передачі прав власності на культурні цінності. Конвенція зобов’язує Державний Департамент США, відповідно до встановлених правових норм, зобов’язується приймати запити від інших держав, чий уряди підписали дану Конвенцію і виступають її сторонами, на укладення спільних документів щодо запобігання нелегальному вивезенню культурних об’єктів із країн походження, фактично це і стало чинником того, що у 10-х роках ХХІ ст країни Латинської Америки стали ініціаторами створення низки договорів та юридичних документів задля забезпечення безпеки на своїх кордонах шляхом вилучення контрабандного вантажу, що може містити культурні артефакти. Фактично у цьому полягає основний напрям співробітництва у сфері охорони культурної спадщини між США та державами регіону Латинської Америки охоплюючий безпековий вимір співпраці. [1]

Іміграційна та митна поліція США (ICE) відіграє провідну роль у розслідуванні злочинів, пов’язаних з незаконним ввезенням і розповсюдженням культурних цінностей на території США. До її функцій входить конфіскація будь-яких культурних цінностей та майна, які було незаконно імпортовано до США та проведення розслідувань, щодо незаконного обігу таких цінностей. Під таку категорію підпадають зокрема витвори мистецтва, пам’ятки та роботи, які були попередньо зареєстровані, як втрачені або вкрадені. Поза межами США Іміграційна митна поліція здійснює свої функції через Управління з міжнародних справ, що є представленим у 47 державах через 71-го спеціально призначеного аташе і яке тісно співпрацює із урядами іноземних держав у проведенні спільних розслідувань, в данному випадку, що ми розглядаємо в рамках нашої теми, для повернення культурних пам’яток до країни їх походження. Так, на підставі попередньо укладеної угоди між Перу та США, а саме Меморандуму про взаєморозуміння щодо введення обмежень на імпорт археологічних культурних пам’яток доіспанського періоду і окремих етнологічних витворів мистецтва колоніального періоду Перу підписаного 9.06.1997, уряду Перу 3.11.2010 було повернено два рідкісних керамічних вироби доколумбової перуанської культурної спадщини. Правоохоронні

органи США співпрацюючи із провідними спеціалістами з перуанської доколумбової спадщини встановили, що артефакти походили з долини Хекетепеке у Перу, з Ла Міна та інших археологічних розкопок неподалік у області Ламбайеке і датувалися 300 і 360 рр н.е. Також уряду Перу було повернено п'ять доколумбових артефактів затриманих на кордоні із США. Артефакти, які були вилучені в квітні 2009 року були представлені двома перуанськими предметами посуду з теракоти періоду 800-1500рр., посудом культури Чіму періоду 700-1200 н.е., теракотовими гончарними виробами з Наски 400-900 н.е. і шкіряними сосудами культури Мочика, що датуються 600-1200 рр. н.е. Розслідування було розпочато в липні 2008 року після того, як на інтернет-аукціоні eBay було ідентифіковано аккаунт, через який пропонувався до купівлі антикваріат, що не підлягав продажу, і в тому числі доколумбові артефакти. Законодавча база Перу щодо культурної спадщини забороняє вивезення і передачу права власності на культурні цінності, якщо культурний артефакт є незаконно вивезеним, він вважається викраденим з Перу у відповідності з перуанськими законами про культурну спадщину.

На сьогоднішній день американські служби повернули більше 60 доколумбових артефактів для Колумбії, які було знайдено в 2005 році після спільного розслідування. Артефакти датуються 500 р. до н.е., і включають в себе стародавні гончарні вироби, вироби із золота та смарагдів, що були вкрадені з Колумбії і незаконно ввезені контрабандою до Сполучених Штатів. Держави підкреслили, що будуть продовжувати тісно співпрацювати на правоохоронному рівні, та будуть підтримувати партнерство для приведення злочинців до рук правосуддя. Основним гаслом цього співробітництва є те, що безцінні експонати не можуть підлягати продажу, так як рідкісні скарби минулих цивілізацій повинні бути доступними для всіх, а не обмежені частці тих людей, хто може заплатити високу ціну задля створення приватних колекцій незаконним шляхом. Було направлено повідомлення для міжнародних злочинців і мародерів, що федеральні та місцеві органи влади працюють разом, незалежно від характеру злочину, іноземний він, або вітчизняний. Колумбія офіційно заявляла, що вона задоволена співпрацею, із урядом Сполучених Штатів, і фактом репатріації важливих артефактів, які є частиною її культурної спадщини. Генеральний консул Луїс Ігнасіо Гусман, оголосив про те, що Колумбія має намір продовжувати працювати в тісному контакті з Департаментом національної безпеки США, а також з ІСЕ, щоб зупинити незаконну торгівлю об'єктів доколумбової спадщини.

27 квітня 2011 року у штаб-квартирі Іміграційної та митної поліції США було репатрійовано 99 доколумбових артефактів, вилучених в результаті операцій проведених службою Департаменту внутрішньої безпеки США панамському президенту Рікардо Мартінееллі. Керівництво Іміграційної та митної поліції підкреслило, що крадіжки та нелегальний обіг культурних цінностей є однією з найстаріших форм організованої транскордонної злочинності і, що вилучення, конфіскація та повернення культурних артефактів є результатом детально проведених досліджень та пошуків з боку правоохоронних органів США у співпраці із владою країн з яких вони походять. Довгострокова мета цієї служби полягає в скороченні факторів ризику подальшого руйнування стародавніх гробниць і храмів, де було знайдено багато культурних об'єктів викопаних чи розкрадених, що складають не лише культурну спадщину однієї країни, але й усього світу. Спільні зусилля з виявлення та повернення важливих у культурному та історичному значенні панамських артефактів ілюструють високий рівень співробітництва та партнерства між Панамою і Сполученими Штатами у боротьбі з різними видами міжнародної злочинності у даній сфері.

Президент Мартінеї відмітив, що Панама прихильна до тісної співпраці зі Сполученими Штатами, в контексті проведення необхідних заходів для збереження своєї культурної спадщини, і висловив надію, що такі ініціативи, в решті решт покладуть кінець нелегальному обігу антикваріату по всьому світу. Детальний приклад такої співпраці наведено нижче. Археологічні об'єкти, раніше імпортовані до США, були знайдені в рамках розслідування, яке почалося в 1998 році, під відомством Митної служби США. Офіс аташе від Іміграційної та Митної поліції в Панамі отримав повідомлення від правоохоронних органів Панамі, що працівник Комісії по Панамському каналу вивіз контрабандою артефакти доколумбового періоду панамського походження з Панамі до Сполучених Штатів. Панамська влада повідомила, що зазначена особа направила на експорт чотири великі контейнери до Орегону (груз котрих було оформлено під виглядом побутових товарів), які на її думку містили доколумбові артефакти. Під час обшуку контейнерів серед інших об'єктів було дійсно знайдено шість панамським доколумбових артефактів, які були відповідно вилучені та повернуті владою США до Панамі. У тому ж році, панамські представники влади видали ордер на право обшуку резиденції працівника в Панамі, в ході якого було вилучено ще 148 доколумбових артефактів. Співробітник був звинувачений в 2003 році в штаті Орегон за контрабанду та за змову приймати участь у транспортуванні, отримуванні, приховуванні і зберіганні викрадених об'єктів. Одним із співучасників виявився професор із одного американського університету, який переховував у себе викрадені твори мистецтва, його також було також заарештовано. Після допиту він погодився повернути 99 артефактів доколумбового періоду, які він нелегально імпортував у США з Панамі. [2]

Партнерство з Іміграційною та митною поліцією і Прокуратурою США (Атторнейською службою) допомагає латиноамериканським державам повертати безцінні артефакти, які забезпечують ключ до їх минулого. Необхідно віддати належне, що Сполучені Штати, з огляду на особливе пошквдження на початку XXI ст. контрабандистів, налагодили систему співробітництва із країнами з сусіднього регіону щодо боротьби із нелегальним обігом культурними артефактами, яка позитивним чином відзначилася на регіональних відносинах і на захисті культурної спадщини в цілому.

До основних документів, які регулюють відносини США із державами Латинської Америки у сфері охорони культурної спадщини, належать наступні: Угода між США та Мексикою про відновлення та повернення викрадених археологічних, історичних і культурних пам'яток (09.06.1971); Угода між США та Республікою Перу про відновлення та повернення викрадених археологічних, історичних та культурних об'єктів (15.09.1981); Угода між США та Республікою Гватемала про відновлення та повернення викрадених археологічних, історичних та культурних об'єктів (21.05. 1984); Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Республіки Ель-Сальвадор щодо введення обмежень на ввезення окремих категорій археологічних об'єктів доіспанських культур походженням з Республіки Ель-Сальвадор (08.03.1995, розширено і доповнено 08.03.2000, 08.03.2005 та 08.03.2010), Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Республіки Перу щодо введення обмежень на імпорт археологічних культурних пам'яток доколумбових культур і окремих етнологічних витворів мистецтва колоніального періоду походженням з Перу (09. 06. 1997, продовжений і доповнений 09.06.2002), Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Республіки Гватемала щодо введення обмежень на імпорт археологічних об'єктів чи матеріалів доколумбових культур походженням з Гватемали (29.09.1997, продовжено 29.09.2002 та 29.10.2007), Двостороння угода між урядом

США та урядом Республіки Нікарагуа щодо введення обмежень на імпорт археологічних культурних об'єктів доколумбових культур походженням з Республіки Нікарагуа (26.10.2000), Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Республіки Болівія щодо введення обмежень на імпорт археологічних культурних пам'яток доколумбових культур і окремих етнологічних витворів мистецтва колоніального і республіканського періодів походженням з Болівії (04.12.2001, продовжений і доповнений 06. 2006), Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Республіки Гондурас щодо введення обмежень на імпорт археологічних об'єктів доколумбових культур походженням з Гондурасу (12. 03. 2004), Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Республіки Колумбія щодо введення обмежень на імпорт археологічних об'єктів чи матеріалів доколумбових культур та походженням з Колумбії (15.03.2006 доповнено та продовжено 1.03.2011), Меморандум про взаєморозуміння між урядом США та урядом Бейлізу щодо введення обмежень на імпорт категорій археологічних об'єктів представляючих культурне надбання Бейлізу з передкерамічного (приблизно 9000 р до н.е.), докласичного, класичного та посткласичного періодів доколумбових культур до раннього та пізнього колоніальних періодів (27.02.2013).

Згідно зазначених вище угод і меморандумів, США має вводити обмеження на імпорт об'єктів, що представляють культурну спадщину тієї країни з якою було укладено такий меморандум або угоду. Кожний документ, в залежності від держави з якою зобов'язуються співпрацювати США, індивідуально визначає категорії об'єктів, що підлягають захисту, у відповідності до того, які культури населяли раніше або населяють території цих держав та історичні періоди і епохи до яких відносяться такі об'єкти. [3] До того ж кожний меморандум обов'язково супроводжується так званим, Списком визначених об'єктів, в якому детально прописано які саме культурні цінності підпадають під імпортові обмеження, який у тому числі містить подробиці про зовнішній вигляд таких цінностей в залежності від культури або періоду до якого вони належать. Власне ці Списки відображають повний калейдоскоп тих матеріальних типів об'єктів, що можуть цілковито охоплювати поняття культурної спадщини в рамках тієї країни звідки вони походять. Відповідно до культурної спадщини на яку мають вводитися обмеження відносяться:

- у Колумбії категорії доколумбових археологічних матеріалів, починаючи приблизно з 1500 року до н.е. до 1530 н.е. , включаючи, але не обмежуючись лише об'єктами, як правило, пов'язані і культурами Тайрона, Сіну, Урабі, Quimbaya, Muisca, Calima, Malagana, Толіма, Тієррадентро, Каука, Сан-Агустін, Тумако, і Наріньо, а також окремих категорій церковного етнологічного матеріалу, що походять з колоніального періоду в діапазоні приблизно з 1530 до 1830 року.

- у Болівії, певні категорії доколумбових матеріалів з архаїчного періоду до кінця існування Імперії Інків, окремі категорії етнологічних матеріалів з колоніального періоду до кінця республіканського періоду.

- у Бейлізі культурні цінності чий вік становить щонайменше 250 років і ті, що датуються передкерамічним (приблизно 9000 р до н.е.), докласичним, класичним та посткласичним періодами доколумбових культур та раннім та пізнім колоніальними періодами, куди входять такі категорії артефактів, як скульптури, сосуди та інші об'єкти що вироблені із таких матеріалів, як каміння, метал, кераміка, кістка, мушля, дерево та скло.[4]

По мірі того, як даний вид співпраці між державами займав дедалі глибшу нішу у двосторонньому співробітництві і ті обставини , що супроводжували даний вид діяльності,

поступово змінювалася і політика проведення заходів щодо запобігання викраденню і ввезенню їх на територію Сполучених Штатів. Проблема нелегального імпорту та експорту культурних пам'яток жорстко постала наприкінці XX - на початку XXI ст. Така сфера співпраці була новаторською як для США, так і для країн регіону, що подавали запит на проведення заходів задля попередження контрабандних операцій на їх території до США, як до основного імпортера цих цінностей в особі колекціонерів, багатіїв, спекулянтів та інших осіб, що зацікавлені у придбанні об'єктів культурного значення. Водночас Сполучені Штати є державою, яка спроможна найефективніше вирішувати проблему контрабанди артефактами, завдяки роботі Департаменту національної безпеки США і загальному безпековому механізму, що функціонує на її території, зокрема на кордонах. Зацікавленість США у подібній співпраці обумовлена регулярністю випадків порушення її кордону та ризиком зростання криміногенної ситуації. Також необхідно надати увагу і тому, що США через документи укладені із латиноамериканськими країнами розробили механізм врегулювання внутрішніх та зовнішніх проблем щодо нелегального експорту культурних цінностей та попередження виникнення ситуацій при яких можуть звищитися ризик появи випадків вивезення культурних артефактів з території їх походження, і фактично обумовила своє співробітництво із державами, тим, що вони мають максимально дотримуватися положень, що визначили та встановили владні структури Сполучених Штатів. В меморандумах визначено за яким принципом має проходити процедура врегулювання порядку ведення взаємодії між двома країнами для того, щоб забезпечувати ефективний набір інструментів у досягненні цілей, які визначають підписуючі його сторони, у сфері охорони культурної спадщини латиноамериканських держав. Даний набір міг би бути використаний у співпраці інших держав, що прагнуть у процесі збереження власних культурних пам'яток або своїх партнерів вдаватися до заходів, що попереджали б зникнення цих пам'яток по причині їх нелегального експорту, активізації незаконного археологічного процесу, пограбувань музеїв та культурних місць, високих за важливістю, просто їх вивезення із країни походження незаконним шляхом. Зокрема, країни, що уклали угоду або меморандум із США мають залучати наукові установи, неурядові та інші організації до співробітництва шляхом обміну знаннями та інформацією про культурну спадщину та до співпраці у сфері збереження та захисту цієї спадщини. США вимагають, щоб латиноамериканські держави залучалися до співпраці із іншими Співдружностями та Європейськими країнами у боротьбі із нелегальним обігом культурної спадщини своїх держав для розширення можливостей проводити заходи направлені проти нелегального обігу на міжнародному рівні. Що стосується центральноамериканських держав, що знаходяться у неопосередкованій близькості і які підпадають під найвищу категорію ризику, так як у деяких з них внутрішні механізми по збереженню національної спадщини є занадто слабкими то вони мають, як то зазначено у заключених Меморандумах, продовжувати посилювати співпрацю у Центральній Америці із країнами сусідами у сфері захисту культурної спадщини для вироблення спільних інструментів врегулювання. Щодо внутрішньої політики, то США наполягають на тому, щоб уряди держав, що укладають з ними угоду або меморандум, проводили активну Кампанію на державному рівні проти нелегальної торгівлі культурною спадщиною, задля пропаганди у суспільстві антикомбрандистських ідей та залучення його до співпраці із державою. Сполучені штати вважають необхідним проводити спільну політику на культурному та науковому тлі задля адекватної співпраці, яка не обмежується лише затриманням злочинців та репатріацією культурних артефактів до країни походження. Так, зазначено, що уряди обох

держав будуть сприяти покращенню та обміну знаннями про культурну спадщину тієї латиноамериканської держави з якою було укладено меморандум та співпрацювати у сфері збереження та захисту цієї культурної спадщини через науковий обмін та співробітництво. Сторона, що підписує меморандум має сприяти реалізації професійних освітніх та навчальних програм для археологічних та музейних співробітників та адміністраторів, що відповідають за культурну спадщину і Уряд Сполучених Штатів Америки буде взаємодіяти у цій області, якщо поступить запит від іншої держави на джерела допомоги та експертизи, що можливо надати відповідно до існуючих програм. [3,4] З 2007 року було повернуто більше 2300 експонатів до 18 країн, включаючи такі латиноамериканські країни як, Мексика, Нікарагуа, Гватемала, Перу, Еквадор, Панама та Колумбія. Хоча, необхідно зазначити й той факт, що Сполучені Штати не завжди є налаштованими на скооперовану співпрацю у поверненні стародавніх артефактів. Керівництво Єльського університету в США пообіцяло повернути Перу тисячі артефактів, вивезених близько 100 років тому із стародавнього міста інків Мачу-Пікчу. Інські реліквії, що датуються XV століттям, були предметом суперечок між американським вищим навчальним закладом і перуанською владою, що тривали більше семи років. На думку перуанської сторони, ці предмети старовини були запозичені в 1911 році, але так і не були повернуті. [5] У 2007 році Єльський університет вже намагався домовитися з Перу, запропонувавши повернути частину експонатів, однак представників Ліми не влаштувало число предметів, яке університет мав намір віддати. У результаті в 2008 році уряд Перу подав до суду на університет. Пізніше, однак, Ліма зняла частину звинувачень, продовжуючи наполягати на тому, що американці вивезли культурні цінності без дозволу на те. Заключення угоди між двома сторонами було все ж таки досягнуто після того, як президент Перу Алан Гарсія та уряд країни провели низку акцій з вимогою повернути свідок цивілізації інків. Гарсія навіть звертався до американського президента Барака Обами з проханням втрутитися в ситуацію. Це вже другий випадок у листопаді, коли американська сторона приймає рішення повернути давні артефакти на їхню історичну батьківщину. Незабаром після відкриття у 1911 стародавнього міста Мачу-Пікчу, як заявляє перуанська влада, університету були передані близько 46 тисяч артефактів, включаючи декілька мумій, а також вироби із золота та бронзи. Разом з тим, представники навчального закладу зазначали про набагато меншу кількість і заявляють, що для експозиції придатно було тільки 330 предметів. Також університет наполягає, що повернув кілька коробок з старожитностями близько 80 років тому. Ліма наполягала, на тому, щоб цінності були передані американському університету тільки на час, і Перу довгий час намагалася повернути їх - як дипломатичними, так і судовими засобами. Тим не менш, незважаючи на протиріччя, домовленість про повернення все ж таки була досягнута. Було погоджено, що ця процедура відбудеться в 2011 році, коли відзначатиметься 100-річчя роковини з моменту виявлення Мачу-Пікчу. Як наслідок 30 березня 2011 року в першій партії артефактів у Ліму доставили стародавні скелети і осколки кераміки. Всього ж до кінця наступного року в Перу було повернуто 45 тисяч предметів з древнього міста Мачу-Пікчу. Під час церемонії президент Перу Алан Гарсія зазначив, що хоча повернені предмети не зроблені з золота або дорогоцінних каменів, вони є безцінними, так як уособлюють гідність і гордість Перу. Цінності на деякий час були виставлені в Лімі, а потім їх було перевезено до Куско - історичної столиці імперії інків. Там вони мали скласти експозицію нового культурного центру. Оскільки даний від міждержавного співробітництва не мав місця раніше в історії міжнародних відносин, його можна визначити як превалюючий у контексті нових викликів,

що постають перед державами Західної півкулі у тому, що стосується збереження культурних цінностей та безпекового стану держав. Спецслужби США регулярно затримують на своїх кордонах партії незаконно вивезених артефактів і повертають їх у ті держави звідки вони походять, тим самим сприяючи збереженню культурної спадщини у Латинській Америці. Зокрема, взаємодія між державами у цій сфері обмежується боротьбою із нелегальним обігом латиноамериканських культурних цінностей. Зазначимо, що у самих же державах регіону Сполученими Штатами не запроваджуються заходи задля охорони їх спадщини.

Список джерел і літератури:

1. Agreement Between the United States of America and the Republic of Guatemala for the Recovery and Return of Stolen Archaeological, Historical, and Cultural Properties 1984.
2. Memorandum of Understanding between the government of The United States of America and the government of The Republic of El Salvador concerning the imposition of import restrictions on certain categories of archaeological material from the prehispanic cultures of El Salvador 1995 (extended versions. – 2000, 2005, 2010).
3. Memorandum of Understanding between the government of The United States and the government of The Republic of Peru concerning the imposition of import restrictions on archaeological objects and materials from the prehispanic cultures and certain ethnological material from the colonial period of Peru 1997 (extended versions. – 2002, 2007, 2012).
4. Memorandum of Understanding between the government of The United States and the government of Belize concerning the imposition of import restrictions on archaeological material representing the cultural heritage of Belize from the pre-ceramic (approximately 9000 B.C.), pre-classic, classic, and post-classic periods of the pre-columbian era through the early and late colonial periods 2013.
5. Morales L., Javier F., Tavares Y.- La Representatividad en la Lista del Patrimonio Mundial. El Patrimonio Cultural y Natural de Iberoamérica, Canadá y Estados Unidos. México: INAH/ICOMOS. – 2004.
6. Toshiyuki Kono. - The Impact of Uniform Laws on the Protection of Cultural Heritage and the Preservation of Cultural Heritage in the 21st Century. - Martinus Nijhoff, 2010. - 775 p.

*Mayorov Vladimir Ivanovich,
Tyumen state university,
Professor, Doctor of Law Sciences,
Department of administrative and financial law*

Road traffic offences as an object of interdisciplinary research

Abstract: Road traffic accident rate turned today into a global problem which is actively studied around the world, but the subject thus doesn't become banal, and, on the contrary, demands from a position of early diagnostics of further deepening of the social and economic, theoretic, legal and scientific analysis. For any science the main issue is, first of all, the question of terminology with which it operates for the solution of these or those problems. The author of article marks out that the conceptual framework connected with road traffic safety has to consist from uniform, clear and the available unified legal concepts correlated to the categories opening the maintenance of safety in the sphere of road traffic.

Keywords: accident rate, road traffic accident, transport crime, motor transportation crimes, criminal liability, administrative liability, prevention.

*Майоров Владимир Иванович,
Тюменский государственный университет,
профессор, доктор юридических наук,
кафедра административного и финансового права*

Дорожно – транспортные правонарушения как объект междисциплинарного исследования

Аннотация: Дорожно-транспортная аварийность на сегодняшний день превратилась в глобальную проблему, которая активно изучается во всем мире, но тема при этом не становится банальной, а, напротив, требует с позиции ранней диагностики дальнейшего углубления социально-экономического, теоретико-правового и научного анализа. Для любой науки главным вопросом является, прежде всего, вопрос терминологии, которой она оперирует для решения тех или иных проблем. Автором статьи отмечается, что понятийный аппарат, связанный с обеспечением безопасности дорожного движения, должен состоять из единообразных, ясных и доступных унифицированных правовых понятий, соотносимых с категориями, раскрывающими содержание безопасности в сфере дорожного движения.

Ключевые слова: аварийность, дорожно-транспортное происшествие, транспортное преступление, автотранспортные преступления, уголовная ответственность, административная ответственность, профилактика.

Современное дорожное движение является открытой динамичной системой взаимосвязи и взаимодействия в пространстве и времени, в процессе функционирования которой

пересекаются интересы людей, различных организаций и общества в целом. При отклонении одного или нескольких элементов этой системы от параметров, установленных нормами и правилами безопасности и в случае непринятия соответствующих мер может произойти дорожно-транспортное происшествие.

Дорожно-транспортное происшествие (ДТП) – особый вид правонарушений, которому присущи специфические признаки, отличающие его от других правонарушений и влекущее различного рода последствия.

Научный интерес к вопросам ответственности за совершенные дорожно-транспортные правонарушения и преступления и эффективности действия уголовно-правовых и административно-правовых норм, регламентирующих ответственность за эти деяния, обусловлен значением автотранспорта в нашей жизни и, соответственно, мер по обеспечению безопасности дорожного движения в условиях стремительного роста и значительной интенсификации движения автотранспортных средств.

В 2013 году на российских дорогах произошло 204 тыс. ДТП, что на 0,2% меньше, чем в 2012-м. Несмотря на то, что количество погибших в авариях снизилось на 3,5% (до 27 тыс. человек), число раненых в ДТП осталось на том же уровне и составило 258,3 тыс. человек (-0,1%). При этом в 2013 году количество преступлений против безопасности дорожного движения и эксплуатации транспортных средств (ст. 264 УК РФ) составило 36 тыс. Такие данные опубликованы в ежегодной статистике ГИБДД. По данным Госавтоинспекции, наиболее распространенной причиной аварий по-прежнему остается нарушение водителями правил дорожного движения – доля таких ДТП превышает 87% от общего числа [1].

В настоящее время ежегодно подразделениями дорожно-патрульной службы ГИБДД МВД России проводятся тысячи разнообразных мероприятий по профилактике дорожно-транспортной аварийности, выявляются миллионы нарушителей Правил дорожного движения и иных нормативных актов, регламентирующих безопасность функционирования дорожного движения, налагаются штрафы на десятки миллионов людей, около миллиона водителей лишаются права управления транспортными средствами, но несмотря на снижение уровень аварийности продолжает оставаться высоким. Обеспечение безопасности дорожного движения и предупреждение дорожно-транспортных происшествий – важные задачи любого государства. Создание действенной системы преодоления антиобщественных и преступных проявлений возможно только на основе глубокого осмысления данных явлений, специфики их современного содержания, способов и методов борьбы с ними.

Вред, причиняемый в результате дорожно-транспортных происшествий жизни и здоровью людей, обществу, имуществу, природе, как правило, является следствием аварийной обстановки, вызванной потерей водителем контроля над управлением транспортным средством. Иначе говоря, создается опасная (аварийная) обстановка. Следовательно, аварийная обстановка представляет собой признак объективной стороны правонарушения, определяющий его общественную опасность и раскрывающий связь между нарушением Правил дорожного движения и Правил эксплуатации транспортных средств и причинением вреда. Социальная природа правонарушения заключается в той степени общественной опасности, вредности, которую оно содержит для устоев государства, поскольку нарушает его существование [2]. Эта предпосылка получила конкретное теоретическое развитие при изучении понятия и социально-правовой природы правонарушения [3; 4; 5].

По сути, любые запрещенные законом проступки людей являются правонарушениями. Это и есть противоправные действия. В соответствии с ч. 1 ст. 2.1 КоАП РФ

административным правонарушением признается противоправное, виновное действие (бездействие) физического или юридического лица, за которое КоАП РФ или законами субъектов Российской Федерации об административных правонарушениях установлена административная ответственность. В соответствии с ч. 1 ст. 14 УК РФ преступлением признается виновно совершенное общественно опасное деяние, запрещенное Уголовным кодексом под угрозой наказания. Транспортные преступления – это предусмотренные уголовным законом общественно опасные деяния, посягающие на нормальное функционирование (движение и эксплуатацию) железнодорожного, воздушного, водного, автомобильного и магистрального трубопроводного транспорта и причинившие вред жизни, здоровью граждан либо ущерб имущественного, организационного, морального характера. В подобных ситуациях принимается во внимание, что уголовная ответственность за транспортные преступления наступает в отличие от административной, как правило, не за сам факт нарушения правил, а за такое нарушение, которое повлекло за собой причинение реального и чаще всего значительного ущерба охраняемым общественным интересам.

Однако следует отметить, что непроступное, но деликтное поведение в ряде случаев порождается теми же причинами, что и преступление. Уже в 70-е годы в научной литературе обращалось внимание на то, что профилактика преступлений должна быть ориентирована на нарушения, которые не составляют преступлений, но затрагивают защищенные уголовным правом общественные отношения [9].

Административный проступок, заключающийся в нарушении Правил дорожного движения, приводит к дорожно-транспортному происшествию, которое ставит под угрозу жизнь и здоровье людей и наносит материальный ущерб обществу (повреждение транспортных средств, дорог, задержки движения). Смерть человека, причинение тяжкого вреда здоровью, влекущие уголовную ответственность, признаются законодательством общественно опасными, так как содержат угрозу причинения или причиняют существенный вред общественным отношениям. По мнению В.И. Жулева, дорожно-транспортное преступление невозможно, если не было факта нарушения установленных норм [7].

Схематично связь между административным правонарушением (проступком), происшествием и преступлением в области дорожного движения выглядит следующим образом: нарушение Правил дорожного движения (проступок), если оно повлекло несчастные случаи с людьми или материальный ущерб, рассматривается по общему правилу в качестве дорожно-транспортного происшествия, а при наличии последствий, перечисленных в уголовном законе, – в качестве дорожно-транспортного преступления. Давая приведенной формуле криминологическое толкование, можно утверждать, что предупреждение нарушений Правил дорожного движения является одновременно и профилактикой дорожно-транспортных происшествий, а также преступных нарушений в области дорожного движения.

Как отмечается в литературе, между различными формами противоправного поведения существует постоянная зависимость, отражающая связи состояния общественного порядка с правонарушаемостью и преступностью. Наиболее тесная связь существует между однородными правонарушениями и преступлениями, например, как мы уже отметили, между нарушениями Правил дорожного движения и дорожно-транспортными преступлениями. Причем, как показывает практика, чем выше показатели работы по выявлению нарушений на дорогах, тем ниже аварийность и дорожно-транспортная преступность. И, наоборот, сокращение или стабилизация числа выявленных нарушений в процессе интенсивной

автомобилизации при росте показателей аварийности и преступности свидетельствует о серьезных недостатках в работе ГИБДД [8].

В настоящее время криминологи при изучении детерминации преступного поведения более продуктивным признают детальный анализ механизма совершения преступления, поскольку он предполагает не только выявление всего комплекса событий, явлений, процессов и свойств личности, но и их взаимодействие, а также роли каждого из факторов в преступлении [9]. К сожалению, механизм дорожно-транспортных происшествий до сих пор не определен.

Интерес представителей криминологической науки к процессу предупреждения автотранспортных преступлений проявился сравнительно недавно – в 80-90-е годы прошлого столетия. В литературе, посвященной этой проблеме, находит отражение и тема дорожно-транспортных происшествий и автотранспортных преступлений.

В последние годы стали активно изучаться разнообразные социальные аспекты правонарушений, их сущность, содержание, природа. Как утверждают ученые, криминологию интересует содержательная оценка действий. При этом «...не следует упускать из вида, что грань, отделяющая преступление от иных видов правонарушений, изменчива и условна» [10], поэтому криминология изучает не только преступность, но и различные социальные противоречия, связанные с отклонениями в поведении людей вообще (в том числе противоправном).

Важно отметить, что каждый акт человеческой деятельности обусловлен социально. Ситуация порождает волевой акт не сама по себе, а во взаимодействии с каждой личностью. Как известно, правонарушение – это волевой акт, свободно, осознанно избираемый человеком с учетом условий, времени, места, обстановки.

Для правильного уяснения криминальной сущности автотранспортных преступлений и социально-правовой оценки лиц, совершивших эти преступления, необходимо уяснить связь дорожно-транспортного преступления с фактом нарушения Правил дорожного движения.

Именно характер проступков, предшествующих преступному результату, позволяет раскрыть психологический и социально-правовой портрет правонарушителя. Дорожно-транспортное происшествие первоначально заключается в возникновении признаков, характерных для дорожно-транспортного правонарушения с вредными последствиями, а затем, например, из-за несоответствия психофизиологических особенностей водителя, его низкой профессиональной квалификации, может перерасти в общественно опасное деяние, то есть в дорожно-транспортное преступление.

Таким образом, дорожно-транспортное преступление – наиболее широко представленный вид неосторожных преступлений, изучение криминологического содержания которых позволяет уяснить сущность совершенных виновно дорожно-транспортных происшествий, повлекших за собой наступление предусмотренных законом последствий (либо преступление, либо административный деликт). Разработанные криминологической наукой общие методологические положения о причинах преступности как негативного социального явления распространяются и на дорожно-транспортные преступления.

В то же время относительная самостоятельность и специфика дорожно-транспортного происшествия как элемента дорожно-транспортного преступления определяют необходимость уточнения некоторых общих положений, выявления специфических причин, определения их соотношения с причинами конкретных правонарушений и преступлений, выявления криминогенных условий, способствующих проявлению автотранспортной

преступности. В чем же заключается практическая значимость изучения этих проблем? По мнению автора, этот вопрос заключается, прежде всего, в том, что многие ученые в современных социально-экономических и правовых условиях, ведя речь о безопасности дорожного движения, продолжают «бороться» с травматизмом и аварийностью по старинке, невольно подменяя понятие «воздействие на аварийность» понятием «борьба с аварийностью», обедняя тем самым имеющийся арсенал воздействия на это социальное явление. Возможно, это связано с тем, что в России, несмотря на всю сложность обстановки с преступностью, нет единой системы органов, ведущих предупредительную деятельность, а также единого закона, регулирующего эту деятельность. Неоднократно предпринимаемые попытки разработки и обсуждения законопроектов профилактической направленности по обеспечению безопасности дорожного движения не дали результата, а существовавшая некая система предупреждения травматизма оказалась неэффективной из-за отсутствия должного нормативно-правового организационного ресурсного обеспечения.

Список литературы:

1. Госавтоинспекция МВД России – <http://www.gibdd.ru/stat/>
2. Севрюгин В. Е. Понятие правонарушения (проступка) по административному законодательству. – М., 1988.
3. Административные правонарушения, рассматриваемые органами внутренних дел: учеб. пособие / под ред. Ю. С. Реброва. – М., 1981.
4. Алехин А. П., Козлов Ю. М. Административное право Российской Федерации. Ч. 1. Сущность и основные институты административного права. – М., 1993.
5. Бахрах Д. Н. Административная ответственность граждан в СССР. – Свердловск, 1989.
6. Сахаров А. Б. Методологическое, методические организационные проблемы социального планирования борьбы с преступностью и предупреждения преступлений // Вопросы борьбы с преступностью. – М., 1980. № 32.
7. Жулев В. И. Предупреждение дорожно-транспортного происшествия. – М., 1989.
8. Лунеев В. В. Преступность XX века. М., – 1997.
9. Кудрявцев В. Н. Причинность и детерминизм в криминологии // Проблемы причинности в криминологии и уголовном праве. – Владивосток, 1983.
10. Герцензон А. А. Уголовное право и социология. – М., 1970.

*Lastovets Nataliia,
V.N. Karasin Kharkov National University,
research student, the Faculty of Historical Science*

The human and policy: role of the person to the establish international relations (for example of the diplomatic mission UPR on the USA)

Abstract: This article is focuses on the role of personality on the development of international relations. This matter is considered by analyzing persons of the diplomatic mission UPR on the United States of America, and of actions or inactivity which were admitted.

Keywords: diplomatic mission, UPR, the Directory, USA.

*Ластовець Наталія,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
аспірантка, історичний факультет*

Людина і політика: роль особистості у встановленні міжнародних відносин (на прикладі дипломатичної місії Української Народної Республіки у Сполучених Штатах Америки)

Анотація: Дана стаття присвячена ролі особистості у становленні міжнародних відносин. Ця проблематика розглянута за допомогою аналізу кадрового наповнення дипломатичної місії УНР в США, та дій або бездіяльності, які були допущені.

Ключові слова: дипломатична місія, УНР, Директорія, США.

Проблематика ствердження держави на міжнародній арені, незважаючи на багатолітнє розроблення даної тематики, залишається актуальною і сьогодні. На другий план відійшли пошуки нових ключових дат та непересічних осіб, а роль звичайного, рядового службовця потребує детального вивчення. Визначення ваги особового складу представництв у формуванні не тільки і не стільки образу держави, але ефективності діяльності місій, на сьогоднішній день є першочерговим завданням для дослідника. Вплив пересічного урядовця на політику може послугувати маркером для визначення зовнішніх та внутрішніх орієнтирів уряду певної країни.

Вивчення історії України початку ХХ століття стало можливим лише з створенням незалежної держави. Найбільш спірним в питаннях державотворчого процесу залишається

період Директорії УНР, де окреме місце займає проблематика встановлення зовнішніх зносин з різними країнами, в тому числі Сполученими Штатами Америки. В роботах В. Соловйової [1], Д. Табачника [2], М. Стахіва [3], І. Дацьківа [4], Є. Попової [5] та інших, присвячених міжнародним відносинам України, головна увага зосереджена на процесі їх встановлення, а не на впливі складу місій на їх хід. Розгляд архівних матеріалів [6], газет і журналів, що випускалися українською діаспорою [7], дипломатичної переписки та опублікованих документів [8], дають дещо іншу картину розвитку подій, в якій можна побачити як зовсім нові, так і маловідомі постаті, що також вплинули на розвиток місії в США.

В травні 1920 року газета «Свобода» [9] надрукувала замітку в якій зазначалося, що:

«Пан Юліан Бачинський, виконуючий обов'язки голови української місії уряду Симона Петлюри у Вашингтоні, відмовився повинуватися розпорядкові своєї влади, Директорії, і не передав чинностей місії в руки представника міністерства Української Народної Республіки, д-ра Михайла Імхорницького, як се мав поручено в письменному приказі Директорії.» [10]

Ця витримка зі статті є показовою не тільки для стану речей в середині місій, а для інформованості преси української діаспори. Дана інформація не відповідала дійсності, але зіграла свою, негативну роль у налагодженні стосунків між УНР та США. Заява Михайла Імхорницького, який бажав лише виграти досягти вигоди з існуючого в той час стану речей зіграла як найкраще для дискредитації українських дипломатів. В той час було необхідно швидко та своєчасно заснувати дипломатичні представництва України, особливо в державах Антанти. Ніхто з дипломатів не тішив себе думкою, що їхня діяльність зразу буде успішною, але після прийняття постанови про заснування представництв пройшло доволі багато часу. Постала нагальна необхідність переходити до рішучих дій.

Юліан Бачинський був призначений головою місії в США не за довго після її заснування в січні 1919 року [11], разом з іншими керівниками місії в травні 1919 року підписав звернення до міністра закордонних справ та встановлений бюджет кожної з них [12]. Окремо виділялися кошти на формування прес-бюро місій і до їх роз'їзду воно повинне було бути єдиним та знаходитися в Копенгагені. Після прибуття до США на формування прес-бюро було виділено 100.000 карбованців [13], на той момент, найбільша сума, що була виділена на формування інформаційного бюро по місіям [14].

Проблеми у представництва почалися відразу після його створення. Візи для прибуття в країну отримали тільки двоє з 11 членів місії: сам Ю. Бачинський та секретар В. Козакевич, тому постало питання про комплектування місії місцевими кадрами. На початок свого існування місія складалася з голови – Ю. Бачинського, секретаря – В. Козакевича, радника та управляючого пресового бюро – І. Ардана, семи урядовців пресового бюро (Січинський, Даналд, Брід, Ревюк, Цеглинський, Кадеус), двох стенографісток О. Коріновської та А. Бейнс. Пізніше приїхав М. Стечишин, який згодом став секретарем місії [15].

Зустріч в серпні 1919 року з Державним секретарем США Р. Лансінгом не увінчалася успіхом через комплекс причин різного характеру. Однією з основних були єврейські погроми, які цілком приписувалися керівництву УНР [16]. В той час на службі в місії був доктор Кадеус. Єврей по походженню він мав згладити враження в суспільстві, бо у його користуванні була достовірна інформація, але замість цього відбулося зовсім інше – він відмовився підтримати місію під час протесту євреїв в Америці, що стало першим ударом для щойно сформованого представництва. Після такої антиреклами представники єврейства стали цілком негативно ставитися до української місії в США [17].

Другим вагомим ударом стала бездіяльність таких членів місії як М. Січинський, що був головою «Фередації українців» і мав провадити роботу в українському середовищі в Америці, В. Козакевича, що був секретарем місії і мав завідувати фінансами та їх розподіленням [18]. Тільки після звільнення М. Січинського та В. Козакевича почала провадитися робота, яку потрібно було продовжувати з самого приїзду.

Третім по черзі, але не по значенню був судовий позов М. Імхарницького до Ю. Бачинського з вимогою негайно звільнити пост голови представництва. Позов був програний, насамперед через те, що США не захотіли втручатися у справи уряду іншої країни, але це дискредитувало не тільки місію, а й український уряд, показав тим самим, що він не в змозі ефективно організувати своїх працівників, донести до них своєчасно необхідну інформацію [19].

Незважаючи на велику кількість негативних моментів, в листопаді 1919 року на зустрічі в Чикаго емігрантами було пожертвовано 2.078.66 доларів на розбудову української справи [20]. Проводилася активна пропаганда в засобах масової інформації: висвітлювалось становище на Україні, діяльність інших дипломатичних представництв (наприклад у Варшаві) [21], опубліковувалися брошури в яких була викладена історія України [22]. Голова місії Ю. Бачинський до останньої можливості утримував її своїм коштом [23], а М. Стечишин самовіддано працював для ствердження України до розпуску місії в квітні 1921 року.

Людський фактор в діяльності місії УНР в США зіграв роль навіть більшу, ніж зовнішні чинники. Нестача інформації, розпливчаті інструкції, складне становище на Україні впливали на ставлення до представництва, але їх можна було б нейтралізувати при єдності в середині місії, якби всі без виключення представники окрім фінансової складової усвідомлювали всю важливість покладеної на них справи.

Список літератури

1. Соловйова В. Дипломатична діяльність українських національних урядів у 1917 – 1921 рр. Київ, 2006.
2. Табачник Д. В. Історія української дипломатії в особах. Київ, 2004.; Табачник Д. Українська дипломатія. Нарис історії., Київ, 2006.
3. Стахів М. Україна в добі Директорії УНР. Т.5: Директорія і Антанта. Львів, 1964.
4. Дацьків І. Дипломатія українських державних утворень у захисті національних інтересів 1917 – 1923рр. Тернопіль, 2009.
5. Попова Е. И. США: борьба по вопросам внешней политики 1919 – 1922 гг. Москва, 1966.
6. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20.; ЦДАВО України. – Ф.4449. – Оп.1. – Спр. 10.; ЦДАВО України. – Ф.4449. – Оп.1. – Спр. 6.; ЦДАВО України. – Ф.3542. – Оп.1. – Спр. 4.
7. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20.
8. Петлюра С. В. Статті. Листи. Документи. Т.3. Київ, 1999.; Memorandum to the Government of the United States on the Recognition of the Ukrainian People's Republic. Washinton, 1920.
9. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 1.
10. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 1.
11. Соловйова В. Дипломатична діяльність українських національних урядів у 1917 – 1921 рр., Київ, 2006. – С. 177.
12. ЦДАВО України. – Ф.3542. – Оп.1. – Спр. 4. – Арк. 1-3.

13. ЦДАВО України. – Ф.4449. – Оп.1. – Спр. 10. – Арк . 3.
14. ЦДАВО України. – Ф.4449. – Оп.1. – Спр. 10; ЦДАВО України. – Ф.3542. – Оп.1. – Спр. 4.
15. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 4.
16. Соловйова В. Дипломатична діяльність українських національних урядів у 1917 – 1921 рр. Київ, 2006. – С. 178.
17. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 3-6.
18. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 4.
19. Табачник Д. Українська дипломатія. Нарис історії., Київ, 2006. – С. 81.
20. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 6.
21. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 10.
22. Memorandum to the Government of the Urrited States on the Recognition of the Ukrainian People's Republic – Washinton: Friends of Ukraine, 1920.
23. ЦДАВО України. – Ф. 3934. – Оп. 1. – Спр. 20. – Арк. 11.

*Nikolay V. Olkhovik,
Tomsk State University,
Docent, PhD in Law, the Law Institute*

Organizational and legal conditions for attracting persons who were awarded punishments without isolation from society to labour in Russia

Abstract: The article analyzes organizational and legal conditions for attracting persons who were awarded punishments without isolation from society to labour. It is necessary to establish the public-state system of social adaptation of convicted persons which includes not only bodies and institutions executing penal punishments, but also regional services of social support to the aforementioned persons which render assistance to convicts when released from the place of confinement and who were sentenced to punishments without isolation from society in the solution.

Keywords: punishments, social support, social assistance, resocialization of convicts.

The established legal grounds for attracting to labour those persons who were sentenced to compulsory or corrective works do not belittle the significance of the criminal executive inspectorates' activity on timely attracting a convict to serving a punishment or other penal measures. However, so long as it is possible to take such actions only after arrival of the relevant court's order with a copy of a sentence (a ruling, a resolution) to a criminal executive inspectorate, it seems to be reasonable to dwell on the issue of timeliness of registration of a convict by the criminal executive inspectorate. This issue takes on value when there is the substantial period of time from the day of the enforcement of the court's judgement to the day of its acceptance to the execution. In the conditions of absence of control the convicts may not only follow the road of the evasion from the execution of the conferred requirements but commit a new crime. In our opinion, the possibility of the appearance of such a situation is caused by the legal gap in the criminal-procedural legislation which does not establish the certain term for the beginning of the execution of a sentence. In accordance with Para.4, Art. 390 of the Criminal-Procedural Code of the Russian Federation (hereafter – the CPC RF) «the sentence shall be presented for execution by the first instance court within three days from the day of its entry into legal force, or of the return of the criminal case from the court of the appeals or of the cassation instance». According to Para.1, Art. 391 of the CPC RF «a ruling or a resolution of the court of the first or appeals instance shall enter into legal force and shall be presented for execution after an expiry of the term for filing an appeal against it by way of cassation, or on the day of passing the ruling by the court of the cassation instance». The court's ruling or resolution, not subject to an appeal by way of cassation, shall enter into legal force and shall be presented to execution immediately (Para. 2, Art. 391 of the CPC RF). The institution or the body, upon which the execution of the punishment is imposed, shall immediately inform the court, which has passed the sentence of conviction, about its execution (Para. 5, Art. 393 of the CPC RF). The above indicates that the legislator does not take into account while prescribing a period for presentation of a sentence (ruling,

resolution) to execution and binding the criminal executive inspectorate to inform immediately the court about its execution that between these two moments a plenty of time may ensue that not only may lead to the situation described above but in some cases lead to the formal impossibility of execution of a sentence. Thereafter it is necessary to stipulate in criminal-procedural legislation the provision which establishes the period of time between presentation of a sentence to execution its and acceptance to execution. Moreover, it is necessary to establish administrative responsibility in the Code of Administrative Offences of the Russian Federation for the breach of this term. Such provisions eventually will favour the effectiveness increase of the imposed punishment.

After the registration of a convict the criminal executive inspectorate shall explain him/her «the order of execution of punishment, his/her rights and duties, specify and verify his/her personal details, find out data which are significant for the control of his behavior» that should be confirmed by a signed statement of a convict. One should not underestimate the particular importance of this provision, so long as the convicted persons should know that the control is instituted over them.

One of the indispensable conditions for attracting a convict to execution of compulsory works is his/her assignment to an organization for carrying out free socially useful works. The criminal executive inspectorate submits a copy of the court's sentence (the ruling, the resolution) and the notification to an organization where the convict should serve his/her punishment. In practice the administration of an organization where the convict will serve his/her punishment enters an employment contract with him/her. In our opinion, concluding a fixed-term contract of employment with a convict can not be considered as reasonable. Firstly, such employment contract will not meet the requirements of employment legislation so long as:

–art. 59 of the Labour Code of the Russian Federation (hereafter – the LC RF) which stipulates the range of persons with whom fixed-term contracts of employment can be entered and other federal laws do not provide for the possibility of entering a fixed-term employment contract with persons who were sentenced to compulsory works;

–a fixed-term contract of employment is a kind of an employment contract on the whole, therefore it should contain so-called essential (*suschestvennye*) terms of a contract of employment, which are fixed by Art. 57 of the LC RF, including the term of payment. Therefore, a contract of employment as a whole and a fixed-term employment contract in particular can be only paid. Whereas in terms of criminal and criminal-executive legislation compulsory works imply the performance of free social useful works;

–a contract of employment as any other contract implies the consent of an employee to its conclusion. While a person who is sentenced to compulsory works can not to refuse from the conclusion of an employment contract.

Secondly, the conclusion of an employment contract will not resolve the problem of the indemnification when a convict sustains injuries while compulsory works. The indemnification will not be paid within the scope of the social insurance system, so long as it presupposes not only an insured event, a concluded employment contract, but also the payment of premium to the Fund of social insurance from the salary (wages) of the relevant person. However, it seems that to establish the latter fact is not possible, since the payment of the salary (wages) to persons, who were sentenced to compulsory works, is not stipulated by law. Therefore, the most reasonable in the present case is to apply the provisions of Art. 1064, 1084 – 1094 of the Civil Code of the Russian Federation. This approach to the indemnification is universal. In other words it is applied not only to persons who are parties of a contract, but also in other cases which are established by law. The responsibility in so doing will be placed on a tortfeasor.

The aforementioned circumstances afford to conclude that the ground for the origin of the relationship on the execution of compulsory works between an organization and a convict should not be given the form of an employment contract.

In our opinion, this ground should not be established by a contract, but by the aforementioned acts:

- a decision of the local self-government bodies, preconcerted with the criminal executive inspectorate and which includes the present organization in the range of the objects where compulsory works should be served;

- a notice of the criminal executive inspectorate with the attachment of a copy of a sentence and a time ticket.

The ground for referral of a convicted person to an object where compulsory works are to be served is an order (predpisanie) of the criminal executive inspectorate which is submitted by the convict.

After arrival of a convicted person the administration determines the place where he/she has to serve compulsory works. In so doing the administration shall:

- acquaint a convict against a receipt with work rules (pravilav nutren negotrudovogorasporyadka), safety measures and occupational sanitation;

- assign an official who will control the execution of compulsory works by a convict. This official shall keep a time ticket and notify the criminal executive inspectorate of hours worked by a convict or of his/her evasion from the execution of punishment;

Hand a convict a work order (orders) on the basis of the work standards.

The attracting conditionally convicted persons to labour is no less problematic. As is known in according with Para.5, Art. 73 of the CC RF in imposing a suspended sentence, a court may place duties connected with labour(to work, not to change his/her permanent place of residence without notifying the criminal executive inspectorate). However, during the last three years imposition such duties on conditionally convicted persons is becoming more and more widely-spread in the court practice. Some of judges believe that it is impossible to impose such duties on conditionally convicted persons, so long as it contradicts both the requirements of international legal acts on the prohibition of forced labour and the Constitution of the Russian Federation and the Labour Code of the Russian Federation. This problem is not new. It was discussed and the reasonable decision was adopted ten years ago when the stringent arguments were put forward in favor of the compliance of the concerned duties with the international legal acts which were contested then and should not be disputed now in the court practice [1]. Therefore, imposition a duty to work on conditionally convicted persons is not only valid, but also reasonable in terms of education influence on the convicted persons through fellow workers.

The control of criminal executive inspectorates over the execution of their duties by convicted persons, including that duties which are connected with attracting to labour, is not less important in terms of providing labour activity of the convicts who were sentenced to the punishments which do not imply isolation from society. Nearly every convicted person who were sentenced to corrective works before commitment a crime has breached the established order of execution of this kind of punishment (has not reported for work or appeared before the criminal executive inspectorate without good reason, has truanted or appeared on working place in a state of alcoholic, narcotic or other intoxication), has committed administrative offences. The criminal executive inspectorates after revelation of the aforementioned breaches have taken available measures to these convicts (have given a warning of substitution corrective works by another punishment, have imposed the obligation

to appear for registration, have submitted the proposal on the substitution of this punishment in the manner prescribed by law). However, these measures were not sufficient. In our opinion it explains by the imperfection of the current legislation and the activity of the criminal executive inspectorates.

Thus, the Criminal-Executive Code of the Russian Federation in effect does not provide for important measures intended for ensuring execution by a convict the order and conditions of serving corrective works (for example, does not allow the criminal executive inspectorates to impose duties on the convicted persons while registration, as it was before), as well as does not stipulate the threat of substitution of this punishment for those convicts who:

–regularly commit administrative offences against public order or offences which are similar with a crime he/she was answered for;

–not appear for registration or appear before the criminal executive inspectorate and not flee from his/her permanent place of residence.

Taking into account that 72 percent of women-recidivists have not been working for the grace period, more than half were not married (60 percent), 43 percent have had secondary education or secondary special education, some of them needed to take the cure for alcoholism or drug addiction, it is necessary to stipulate by Art. 82 of the CC RF the possibility for a court to impose on these women such duties as: to work and not to change place of work without notifying the criminal executive inspectorate, to undergo a course of treatment for alcoholism, drug addiction in the absence of contraindications for treatment and others, as it is stipulated in relation to conditionally convicted persons and those persons who are paroled from institutions of confinement. It stands to reason that the range of such duties should not be exhaustive in order that in every specific case a court can decide an issue of the necessity to impose on a woman specified duties, including those which are not provided by law.

The fact that a third of conditionally convicted persons do not have the permanent paycheque is caused not so much the unemployment as their refusal from a suggested job. Thereby some directions of way out of the situation can be suggested. First of all, the criminal executive inspectorate has to use more widely the possibility which is provided by law to make a proposal before court of imposition duties connected with labour on convicts. However, the radical solution of the problem of convicts' employment is possible only by law, so long as the current legislation does not provide for the provisions about the obligatory job placement to an unemployed convict. The aforementioned shortcomings require early elimination by introduction of relevant legislative amendments and introduction of some elements of social work into the activity of the criminal executive inspectorates. The said circumstances indicates the necessity of creation the effective mechanism of convicts' job placement at the regional level and of fixation in criminal-executive legislation the measures which will favour the execution of the established requirements by a convict.

There is no doubt that the aforementioned has an affect on the activity of the criminal executive inspectorates and needs for the adoption not only of the interdepartmental orders, but also for the creation of the system of social assistance (social support) of different kinds of convicted persons, including their job placement. In our opinion, social support of a convicted person should be individual. It should be accepted that such issues are resolved in the most effective way in that regions where local self-government bodies cooperate with public institutions. It is necessary to establish the public-state system of social adaptation of convicted persons which includes not only bodies and institutions executing penal punishments which should prepare convicted persons during the period of the execution of the punishment to outside life, but also regional services of social support to the aforementioned persons which render assistance to convicts when released from the

place of confinement and who were sentenced to punishments without isolation from society in the solution of such issues as accommodation, job placement, establishing and restoration of social useful relations, free psychological and legal aid. These services should be subordinated to the social protection services and be based on the public-state partnership how it works in some European countries [2].

References

1. Utkin V. A. “Razvitie al'ternativ lisheniyu svobody v ramkah eksperimenta” [Development of alternatives of imprisonment within an experiment], Sodeistvie stanovleniyu mehanizma realizacii al'ternativnyh mer nakazaniya v Rossiyskoy Federacii: materials of the international seminar, Samara, 24–27 March, 2002.
2. Van Kalmhout A. Report for the PC-CP meeting, 11 December, 2007.

Khaydarov Ramis,
Candidate of sociological sciences,
Gafiyatov Ilgiz,
professor, Doctor of economical sciences,
Kazan national research technical university,
Nizhnekamsk's institute of an information technology an telecommunications

CHOICE OF RUSSIA: BETWEEN ASSIMILATION OR MULTICULTURALISM

Abstract: In the article the integration policy in Russia of ethnic minorities and immigrants belonging to other culture and religion is considered. It is shown advantages of multiculturalism in comparison with assimilatory policy. Formation of national and civil identity and its influence on integration processes is considered.

Keywords: assimilation, multiculturalism, immigrants, ethnic minorities, Russia.

Хайдаров Рамис,
кандидат социологических наук,
Гафиятов Ильгиз,
профессор, доктор экономических наук,
Нижекамский институт информационных
технологий и телекоммуникаций (филиал) ФГБОУ ВПО,
«Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А. Н. Туполева-КАИ»

ВЫБОР В РОССИИ МЕЖДУ АССИМИЛЯЦИЕЙ ИЛИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМОМ

Аннотация: В статье рассматривается интеграционная политика в России национальных меньшинств и иммигрантов, принадлежащих к иной культуре и религии. Показывается преимущества мультикультурализма по сравнению с ассимиляционной политики. Рассматривается формирование национально-гражданской идентичности и его влияние на интеграционные процессы.

Ключевые слова: ассимиляция, мультикультурализм, иммигранты, этнические меньшинства, Россия.

Российская Федерация является одним из крупнейших полиэтнических государств мира. На ее территории по данным Всероссийской переписи населения 2010 года, сформированным на основе самоопределения граждан проживают представители 193 национальностей, используются 277 языков и диалектов, среди которых 5 языков (кроме русского) имеют более одного миллиона носителей, но при этом 150 языков имеют менее 1000 носителей. В государственной системе образования используются 89 языков, из них 30 - в качестве языка обучения, 59 - в качестве предмета изучения.

В последние годы в России интеграционная политика национальных меньшинств и иммигрантов, принадлежащих, к иной культуре и религии все чаще сводится к стратегии ассимиляции. Как плавить в одну общую культурно русскую массу всех нерусских, как заставить их забыть родной язык и даже перестать думать на родном языке?.. Чтобы быстрее ассимилировались необходимо, как предлагает политик и националист В. Жириновский, запретить рожать, обнести колючей проволокой места проживания инородцев, прежде всего регионы Кавказа? То есть провести насильственную ассимиляцию.

Маргарита Симоньян, главный редактор телеканала "Russia Today" считает, что «лет через дцать, при текущей динамике, Россия будет преимущественно государством нерусских, и не просто нерусских, а мусульман и у русских для сохранения Родины в ее нынешнем виде нет другого пути, кроме как больше рожать и больше ассимилировать... маленький дагестанец, ингуш, татарин, калмык (кого еще режут в московском метро?) должен знать, что он, прежде всего, россиянин» [1].

Если их мы полностью ассимилировали, это будет не россиянин, а русский. Но не хотят становиться россиянами даже русские, как с ними, то быть? Опираясь на свои исследования, основатель отечественной этносоциологии Ю. В. Арутюнян, сравнивая соотношения этнической и гражданской идентичности, сделал вывод о предпочтительности этнической принадлежности для русских в сравнении гражданской. Наиболее глубоко русские привержены идентичности советского периода («советский народ») по сравнению с другими типами гражданской идентификации, в том числе и идентификации «россиянин» [2].

В Чеченской Республике, по данным социологических исследований, лишь 14% ощущают себя россиянами, тогда как гражданами Чечни — 48%. В Республике Саха (Якутия) наибольшее признание также получила региональная идентичность (также 48%), тогда как российская востребована лишь 17% [2]. Национально-гражданская идентичность в Москве по данным разных социологических опросов характерна для 88-90% жителей. В регионах она заметно варьирует от 90 до 61-63% (используются данные с более репрезентативными выборками по регионам) [3].

Таким образом, разброс мнений по выраженности национально-гражданской идентичности в российских регионах очень высокий. Поэтому при формировании единой общероссийской идентичности необходимо учитывать региональные особенности, принадлежность к разным этническим сообществам и главное отсутствие противоречия между этнической и российской идентичностью. Наличие этнической культуры и этнического самосознания, знание своего родного языка не мешает осознавать себя россиянином.

С исчезновением социальной и этнической идентичности «советский народ», исчезла общезтническая солидарность, которую пытаются заменить такими идентичностями как «россиянин», «российская нация». Снижение межэтнической напряженности делает более значимой государственно-гражданскую идентичность, формированием которой сейчас озабочены общественность, ученые и политики.

Процесс этнической и языковой ассимиляции в России уже идет, пока не насильственным путем, так по переписи населения 2010 года 25% нерусских россиян назвали своим родным языком русский язык. Это объективный процесс, роль и значение в жизнедеятельности населения, титульных языков и даже русского падает, необходимо знание, например английского в условиях мобильности народов.

Таким образом, ассимиляция это не только взаимовлияние этнических культур, усвоение менее развитым этносом другой культуры или языка, но и смена этнического самосознания.

Как отмечает Низамова Л. Р., «По умолчанию доминирующим этнополитическим вектором становится ассимиляция – типичный вариант политики государства XIX – начало XX вв. в отношении меньшинств периода формирования наций-государств в Западной Европе и Америке» [4, с.223].

С. Хантингтон пишет: «Миллионы иммигрантов и их потомков добились богатства, могущества, признания в американском обществе исключительно по той причине, что они ассимилировались в доминирующей культуре» [5, с. 108]. Тот же С. Хантингтон, отмечает и роль бизнеса в ассимиляции, т.е. американизации иммигрантов. Корпорации организовывали при фабриках школы, где иммигрантов учили английскому языку и внушали им американские ценности [6, с. 210].

В России предприятиями, прежде всего строительными организациями, где в основном трудятся иммигранты, никакой работы по их интеграции не проводится, кроме как использования дешевой рабочей силы в невыносимых человеческих условиях.

В условиях идущих модернизационных процессах в России, и мирового экономического кризиса, как это все влияет на состояние рынка рабочей силы?

Миграционные потоки сегодня – не только неизбежная реальность, но и необходимость во многих развитых странах, в том числе и в России. Современные развитые страны мира, в том числе Россия не могут обходиться без иммиграционной поддержки своего рынка труда. Если европейские государства столкнулись с массовой иммиграцией после второй мировой войны, то Россия последнее 15 лет. Проблеме взаимоотношений доминирующего русского этноса в России и других малочисленных этносов, обладающих другой этнической и религиозной идентичностью, добавляются проблемы интеграции иммигрантов.

Поэтому есть необходимость уменьшить нагрузку на психику приезжего, связанного с переживанием неуверенности своего нового существования в иной культурной среде, от личного непосредственного опыта межкультурных контактов в новой среде, особенно при первых попытках наладить контакт между местными и приезжими. С другой стороны должны быть каналы социальной мобильности для молодежи с Северного Кавказа, где уровень безработицы очень высокий и попадая в другие регионы, они будут лучше интегрироваться в российскую действительность.

Ассимиляционная стратегия встречает противодействие со стороны замкнутых анклавов мигрантов по этническому и конфессиональному признаку, поэтому в Стратегии, указывается необходимость оказания противодействия формированию замкнутых анклавов мигрантов по этническому признаку.

Специальные исследования показывают, что для успешной межкультурной интеграции в иной этнокультурной и географической среде необходимым условием выступает этническая толерантность в сфере межкультурного взаимодействия, позитивное восприятие своей и соседствующей этнических групп.

Опираясь на результаты «Европейского социального исследования» (ESS) – проекта, направленного на измерение социальных, политических и культурных изменений в 25 странах Европы, в том числе и в России (2006г.) Е. М. Арутюнова пишет, что число сторонников свободного въезда иноэтничных мигрантов в Россию на сожительство невелико – 11,2%. Наиболее открытыми в этом отношении проявили себя жители Швеции – 32,7%. Гораздо более значимым является отношение к запрету на приезд иноэтничных мигрантов – показатель изоляционистских установок, который у россиян остается высоким – 27,6%. Лидирует по числу сторонников запрета Венгрия – 40% [8, с. 68].

От ассимиляции в пользу политики мультикультурной интеграции иммигрантов в западных странах началось 1960-х гг., основанной на приоритете прав меньшинств. Термин «Мультикультурализм» появился в Канаде 1960-е годы для обозначения состояния этнокультурного, расового, религиозного разнообразия населения страны. Одним из главных причин явился проблема урегулирования сепаратистских настроений франкоговорящего большинства в Квебеке. Официально 1971 год был своеобразным актом признания государственными институтами на западе бесплодности ассимиляционной политики, создание однородной среды с полным забвением происхождения.

Только модель мультикультурализма предполагает легитимацию различных форм культурной инаковости, которая выражена в формуле «интеграция без ассимиляции», не смотря на признание кризиса мультикультурализма со стороны западных лидеров, в частности А. Меркель, а также призывов в России отказаться западного мультикультурализма. Другое – это ассимиляция или межэтническая миксация, то есть смешение этносов в ходе интеграции, в результате образование нового этноса.

При этом не надо забывать о пассионарах по Л. Н. Гумилеву. Пассионары – люди, пассионарный импульс которых превышает импульс инстинкта самосохранения и жизненная цель кажется им ценнее собственной жизни, что мы видим в многочисленных терактах самоубийц на территории России. Пассионарный импульс – поведенческий импульс, имеющий направленность, противоположную инстинкту личного и видового сохранения. Ассимиляция, если она и насильственная даст новый толчок этим процессам, уже привело к оживлению национальных движений в республиках России.

Проведению политики ассимиляции будет тормозить бурное развитие Интернета, социальных сетей и других средств связи и коммуникации, а также мобильность населения, которые позволяют сохранить информационно-культурную связь с родиной.

Отказываясь от западного мультикультурализма Россия сегодня инерционно воспроизводит советский мультикультурализм, но в других условиях глобализации и предоставлении этническим меньшинствам приоритета в социальной сфере.

В условиях отсутствия единой нормативной базы мультикультурализма, множества моделей культурного плюрализма при выборе интеграционной политики необходимо исходить из полиэтничного состава населения страны.

Список литературы:

1. Симоньян М. О русских, нерусских и как дальше жить / Эхо Москвы. – Режим доступа: <http://www.echo.msk.ru/>. Дата обращения: 6 ноября 2013.
2. Цитируется по: Ерохина Е. Этническое развитие народов России и перспективы становления российской нации: о предварительных итогах Всероссийской научной конференции «Этнос, нация, общество: российская реальность и перспективы» (1-3 ноября 2010). – Режим доступа: http://www.ssa-rss.ru/index.php?page_id=19&id=419.
3. Дробижева Л. М. Национально-гражданская идентичность в Центре и регионах России / Л. М. Дробижева // III Всероссийский социологический конгресс. – М., 2008.
4. Низамова Л. Р. Меньшинства, ассимиляция и мультикультурализм: опыт России и США. Ученые записки Казанского государственного университета. – 2008. Т. 150, кн. 4. – С. 223.
5. Хантингтон С. Кто мы?: Вызовы американской национальной идентичности / пер. с англ. А. Башкирова. М.: АСТ; Транзиткнига, 2004. – С. 108.
6. Там же. – С. 210.
7. Арутюнова Е. М. Отношение к мигрантам в России и Европе: сравнительный анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – №3. – С. 68.

*Savchenko Svitlana,
Boris Grinchenko Kyiv University,
graduate student, the department History of Ukraine, Institute of Society*

Olena Apanovych activity in the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments aimed at preservation of Khortytsia monuments in 1960 - 1970 years

Abstract: This article is devoted to Olena Apanovych activities in the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments aimed at preservation of Cossacks monuments at Khortytsya Island. Here is shown her contribution to the development of the concept and the realization of the idea of historical and cultural reserve of Zaporizhian Cossaks.

Keywords: Olena Mykhailivna Apanovych, Khortytsia, the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments, reserve, Cossacks.

One of the indications of the "thaw" in the Soviet Union was the emergence of social organizations. Although they worked under the strict ideological control of the party, the society got an opportunity to react on social challenges. So from 1960 to 1970 years this challenge was the state of historical and cultural monuments. The conscious strength in Soviet Ukraine was used to preserve the cultural heritage by officially registered social organizations. In 1966 the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monuments (the UAPHCM) became such an organization. A lot of reputable scientists took part in the activity of this organization. Among the most active scientists of that time as Oles Honchar, Ivan Honchar, Feodor Shevchenko, Mykhailo Braichevskiy, Olena Kompan, Hryhorii Lohvyn and others was Olena Mykhailivna Apanovych [1,101].

Monument protective activity was researched not only by Olena Apanovych in 1950-1970. It was also studied by Ukrainian historians. Especially Yuri Mytsyk was the first who indicated that since the 1950's Olena Apanovych had paid the great attention to the description and preservation of historical monuments of Cossacks, first of all of Khortytsya monuments; she formed a scientific register of places of interest of Zaporizhian Cossaks [2, 3, 4]. Although the history of the forming and the concept of historical and cultural reserve at Khortytsya Island had already been covered in scientific publications [5], though the activity of one of the key figures in the forming and beginning of Khortytsya reserve had not been investigated. The aim of the publication is to show Olena Apanovych activity in the UAPHCM aimed at the preservation of Khortytsya monuments in 1960 – 1970 years using the archival materials that have not been introduced in scientific investigations earlier.

On September 18, 1965 at the initiative of the public and the promotion of progressive minded party and state leadership the Council of Ministers of the USSR resolved to perpetuate memorable places connected with the history of Zaporizhian Cossaks. It was planned appropriate measures, including the establishment of the State reserve of history of Zaporizhian Cossaks at Khortytsya [6,11-13]. Thus it began one of the projects that was perceived as one of the possibilities of national revival by Ukrainian intelligentsia.

The organization that promoted the project of reserve Khortytsya established the Ukrainian Association for the Protection of Historical and Cultural Monument sat that time. On December 20, 1966 at the first Republican convention the Chairman of the UAPHCM. T. Tronko in his report stated that the territory of Velyka Khortytsya Island was declared to be a state historical and cultural reserve and it was expected to mark all the places connected with the history of Zaporizhian Cossacks [7,122-123]. Olena Apanovych was active in the activity of Kyiv city organization the UAPHCM. The constituent conference of the city organization was held on November 17th in 1966. There Olena Apanovych was elected to be the president of the section of the historical monuments [8; 9, 3]. Among the members of the section were known scientists as Zoia Khyzhniak, Liubov Histsova, Ludmyla Protsenko, Ihor Holobutskyi, Valentyna Shevchenko (in total-23 people) [10].

From the beginning of creation the UAPHCM together with the Institute of History of the Academy of Sciences of the USSR was one of the major institutions in the realization of the government decree aimed at the preservation of Cossacks monuments and Khortytsya. Exactly Olena Apanovych was preparing materials for presentation about Kuzma Kindratovych Dubyna researches about Khortytsya, who was the director of the Institute of History of the USSR and the head of the UCPMHC at that time. There is her rough copy of this presentation in the archive. There Olena Apanovych noted that Zaporizhian regional organization the UAPHCM under the direction of M. Kytsenko conducted the significant work on creating historical and memorial complex. The organizations that were located at Khortytsya, reaking government regulations, built memorials, destroying fortifications and graves. The regional organization UAPHCM created a commission to study these facts, also it was held an expanded meeting of the Zaporizhian Regional Executive Committee which was attended by the first secretary of regional party committee. It was decided to stop the building and to give severe warnings to the off ender sand architects of the city and the region. The Regional Executive Committee suggested building only light temporary buildings for public recreation and some dispensaries on vacant land, but only with the permission of the scientific and monument protective body. An appropriate committee including architects, dendrologist, sculptors, painters, historians, writers meant to establish the UAPHCM as a support to Zaporizhian organisation. The commission had to assist and monitor the implementation of government decisions. The next plenary session planned to discuss the progress sat Khortytsya Island[11].

On July 28, 1967 O.M.Apanovych was invited to the meeting of the Presidium of the Board UAPHCM as the president of the section of historical monuments of Kyiv City Organization. At the same meeting the plans for the second half of 1967 were discussed and Mykola Kytsenko reported about the creation of historical memorial preserve of Zaporizhian Cossacks [8, pp. 94, 98].

In 1968 the working plan of Public inspection aimed at protection of historical and cultural monuments during the reign of the UAPHCM (that carried out the control functions) meant to listen to the reports of O.M. Apanovych, V.Y. Dovzhenok., M.Y. Braichevskyi about the extended materials about the conservation and preservation of monuments to history and culture in the country, and about suggestions for its improvement. In September it was reviewed the progress of design

work for creation of historical memorial complex at Khortytsya Island, where the reporters were H.P. Pinchuk and M.Y. Braichevskyi [8, pp. 135].

In 1968 during the five-day republican seminar of the head of meeting off ice section of regional organizations UAPHCM, among many famous scientists (about 300 participants) Olena Mykhailivna Apanovych reported with the lecture "Financial monuments of Zaporizhian Cossacks". She attracted public attention to the state of Khortytsya monuments once again. The same day the head of the Zaporizhian regional organization UAPHCM P. Kytsenko informed participants about the progress of building the reserve of Zaporizhian Cossack sat Khortytsya Island. [12, pp. 2,19].

Unfortunately, because of the opposition of the local and central party state leadership special offers of the expedition wasn't implemented in 1969. The expedition worked on a behalf of the Deputy Head of the USSR Council of Ministers P. Tronko aimed at the streamline of objects related to the history of Ukrainian Cossacks. This expedition, which included O. Apanovych, O. Compan, H. Logvyn, V. Baran, S. Kilesa, and a writer O. Mykytenko, developed abroad program of perpetuating of the memory of the Cossack sin Chyhyryn, Subotiv, Kholodnyi Yar and other places [6p.18, 20].

Further reserve Khortytsya was at the focus of Olena Apanovych and other members of the UCPMHC attention. So in February in 1970 the UCPMHC held a seminar aimed at the studying and promotion of historical and cultural monuments. In the presence of 129 members the representative of Zaporizhian regional organization UAPHCM called Khortytsya Island "the unique museum of Ukrainian history during all its periods" [13, pp. 13]. It is noteworthy that the UAPHCM was active in promotional work. At that time Khortytsya became popular among tourists and during 1969 year 1221 lectures (attended by about 37000 students) were reported, 27 meeting sat the monument (attended by 5400 visitors) were held [13, pp. 25].

The issues of the museum concept and the plan of action of the reserve on Khortytsia were reviewed at the second UAPHCM Congress on October 12-13, 1971, where Olena Apanovych was elected to be a delegate from the Kyiv City Organization [8]. So the head of the regional department of culture, the deputy head of Zaporizhian regional organization UAPHCM Stepan Kyrychenko reported about works that had been started on the island. Besides the design work for creation of a theme park was carried out and the memorable signs were made. There would have to be 108 protective signs all along the 3 hectares of Khortytsia land. It must be noted that exactly Olena Apanovych formed this list.[14, pp. 80]. The speaker stressed the public importance of Khortytsia reserve "We are called to create Cossack reserve so that it could always represent the glory of our nation all over the world." At that time next the museum building near the Khortitsya oak was finished [14, pp. 81-82].

The course of work son Khortytsia is reflected in the annual report of the Board Head of the National Congress P.T. Tronka that was held at the Second Congress on October 12, 1971 [15, pp. 16]. Olena Apanovych joined the complement of the leadership of the UAPHCM that had been elected at the Second Congress and she could impact on the progress of work son Khortytsia even more noticeable [16, pp. 14]. This was important because the UAPHCM made a significant contribution to the financing of construction of Khortytsia reserve. At the meeting of the presidium of the board of organization leadership on March 22, 1972 the deputy head Y.P. Petrusenko reported about the allocation of funds for making dioramas "Battle at Yellow Waters," "Zaporozhian Cossack' conquering of city Kaffa", "Cossack Rada" of historical and cultural reserve on the request of the Ministry of Culture of the USSR [17, pp. 23-24].

But in early 1970 the ideological situation changed dramatically with the removal of the head of the Central Committee of the Communist Party P. Shelest. It began an ideological attack on the

Ukrainian intelligentsia and other social forces that took part in the preservation of monuments, meaning that it was the revival of the historical memory of the Ukrainian people. Throughout the operational and investigative materials of KGB it was reflected the participation of O. Apanovych, M. Braichevskiy, O. Kompan and other active members of the Kiev UAPHCM. This participation was assessed as ideologically "harmful". Especially the promotion of Cossack monuments was "harmful". That is why on September 12, 1972 the order of the Institute of History of the USSR in accordance with the decree of the academy senior researchers O. Compan, O. Apanovych and junior researcher Y. Dzyra were discharged. Based on this commented of the Head of the Department of Science of the Central Committee of the Communist Party F. Rudych said: "... Unfortunately, in the recent past, some writings of scientists, including Institutes of philosophy, history, archeology, literature, social studies some facts were found where the studies ignored the Leninist principles of class and party approach to the analysis of social processes and phenomena: also it was allowed to idea lize antiquity, one-sidedness in the evaluation of figures of the past. There were attempts to justify the exclusivity of forming the historical path of the Ukrainian people, etc. "[6, с. 425-426]. For a long time Olena Apanovych was deprived of livelihood and opportunities to publish her works about Cossack.

On December 23, 1972 it was adopted the resolution of Zaporizhian Regional Committee of the Communist Party where another active member of the UAPHCM and ideologist of reserve Khortytsya M.P. Kytsenko was subjected to sharp ideological criticism and informed by the Central Committee of the Communist Party about his "ideological mistakes" and proposed to be discharged. The real reason was his selfless work aimed at the development of the Cossack reserve at Khortytsya and publishing books about the heroic past of Zaporizhzhia [6, p. 321,430]. On January 2, 1973 M. Kytsenko was forced to write a discharging application mentioning the false reasons of his dismissal [6, p. 325]. It must be noted that Olena Apanovych despite the attacks of the party was not afraid of writing the approving preface to the book by M. Kytsenko about Khortytsya [6, p. 339].

Although further in the documents of the UAPHCM we can see recollections about the work at Khortytsya, the concept of historical and cultural preserve at Khortytsya as the Cossacks memorial center of the historical memory of the Ukrainian people that had been laid by Olena Apanovych and her associates was destroyed.

References:

1. Данилюк Ю. З., Бажан О. Г. Опозиція в Україні (друга половина 50-х – 80-ті рр. ХХ ст.). / Ю. З. Данилюк, О. Г. Бажан – К.: Рідний край, 2000, 616 с.
2. Мицик Ю. Козацька мати. // Слово просвіти, 1999, вересень-жовтень, № 9-10 (63-64).
3. Мицик Ю. А. Олена Апанович про українське козацтво // Запорозьке козацтво в пам'ятках історії та культури, Вип.1 – Запоріжжя, 1997, С. 191–195.
4. Мицик Ю. В. Апанович Олена Михайлівна // Українське козацтво: Мала енциклопедія. - К.: Генеза; Запоріжжя: Прем'єр, 2006, С. 17-18.
5. Трофімова С. О. Музей історії запорізького козацтва на о. Хортиця: передумови та концепції створення // Гуманітарний журнал, 2011, №3-4, С. 231-240.
6. Збережемо тую славу: Громадський рух за увічнення історії українського козацтва в другій половині 50-х – 80-х рр. ХХ ст.: Збірник документів та матеріалів / Упоряд.: О. Г. Бажан (керівник) та ін. – К.: Рідний край, 1997, С. 474.
7. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 21, 156 арк.

8. IP HBYB, ф. 374, оп. 1, спр. 36.
9. ДАК, Ф. P-1563, оп. 1, спр. 3.
10. IP HBYB, Ф. 374, оп. 1, спр. 23.
11. IP HBYB, ф. 374, оп. 1, спр. 38.
12. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 2, од. зб. 58, 295 арк.
13. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 121, 150 арк.
14. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 159, 127 арк.
15. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 161, 95 арк.
16. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 170, 175 арк.
17. ЦДАВОУ, ф. 4760, оп. 1, т. 1, од. зб. 173, 115 арк.

*Bogatyreva Tatiana Georgievna,
The Russian Academy of National Economy and Public Administration,
Professor, Doctor of Culturology,
the Institute of Business and Public Administration*

Cultural policies in the context of global-local development

Abstract: The article presents the idea that the control of socio-cultural processes within any country as an enclosed space must be revisited according to contemporary circumstances and must find its articulation within the complex processes and structures involved in transnational frameworks. Otherwise, the control of cultural processes will be distorted, and its effectiveness will be limited. With the development of global-local socio-cultural processes, there is a need to clarify the institutional foundations, configurations, and dynamics of cultural policies. The control of global cultural processes is impossible; thus, one must adapt to them. However, the degree and intensity of adaptation processes should be based on reasonable criteria and principles.

Keywords: culture, globalization, glocalization, cultural policies.

Acknowledgements: I would like to express my deep gratitude to Enago for the significant contribution to my manuscript.

Introduction

Currently, the contours of world development, the implementation of public policies, the forces acting to shape society, and the form of their interaction are decisively influenced by two factors: globalization and localization. These two factors reflect the inseparable trends of development related to the universalization of social life and its particularization. These processes cannot be considered independent from each other because they are mutually reinforcing. Today, the creation of a national cultural development trajectory is productive only if it is removed from the traditional system of coordinates.

The quirkiness of the relationship between localization and globalization makes it necessary to clarify the institutional foundations of cultural policies, their configuration and dynamics, and the projections of policies on society as a whole. To examine the relationship between culture and policies in its entirety, one has to see culture as a factor of development of creativity and diversity, and simultaneously as a tool of political influence, mobilization, or conflict [7].

Under the influence of this combination of global and local processes, all socio-cultural structures existing within a subsystem are transformed. Nation-states engaged in the global context experience a form of gradual transition that fundamentally changes the organizing principles of the internal socio-cultural life. U. Beck puts it this way: the international society suggests the emergence of potential powers that crack open and sweep away the political and social orthodoxy of the national state [1; p.118]. Referring to the conclusions of Appadurai, Beck argues that the advent of the symbolic worlds of global cultural industries indicates that the state, society, and national identities

are abolished [1; p.120]. Such processes dramatically affect the establishment of the national trajectories of contemporary socio-cultural development, once again reaffirming that those trajectories can be productive if formulated in terms of global processes.

Research and literature

Today, culture is the main engine of social change. It is actually one step ahead of reality, in the sense that the social changes take place as a result of preceding cultural motivations. According to A. Touraine, first, culture must change before new social actors can appear with their specific behaviors and manners. This development is then followed by a reorganization of the political system by the new actors, and eventually the ideologies that match their interests crystallize [13]. Equally important is the idea that today's events are a unique intersection of globalization trends. The contemporary globalization has 'diverse modalities—the growing significance of the differentiated patterns of migration and cultural and ecological globalization alongside the enduring presence of the military economic and political aspects of globalization dominant in the late nineteenth century' [5; p.430].

R. Robertson has similarly stressed that the primary source of change in the context of globalization is alterations of the culture. His argument transcends the traditional differences between the global and local; it contends that the impact of globalization on socio-cultural dynamics is not unidirectional in nature and occurs as a result of the interpenetration of the universalist and particularist trends. He refers to the result of such interpenetration as the *glocalization of culture* [11]. This view is also shared by some Russian social scientists. Y. V. Yakovets, a well-known researcher of civilizations, emphasizes: 'At the same time, we can observe the processes of integration and disintegration, unification and differentiation. This is because different elements of the socio-cultural sphere are manifested in different proportions and with varying intensity' [19; p.281].

M. Castells holds a unique perspective on glocal processes, observing the effects of globalization in the changing spatial relationships and in the appearance of closely interlinked 'flows' of the global world and distinctive 'local worlds'. According to Castells, studying the 'space of flows' is the most important prism for considering the different aspects of the impact of globalization on culture, politics, and statehood. This is deemed 'critical for the distribution of wealth and power in the world' [2; p.386].

The current global system is developing as a complex interactive system that is heterogeneous and heterogenizing the cultural order. The development of the world's community corresponds to the trends of cultural differentiation and cultural diversity. The value of cultural diversity is emphasized in the Universal Declaration on Cultural Diversity [17], which expands the range of options available for each person and is itself a source of cultural development.

Differences multiply as a result of the influence of the global culture on the local cultures. To investigate the status of culture in a global environment, special tools are required. Postmodernist theory has plenty of such tools as it pays particular attention to the problems of transition and the uncertainty of the current stage of cultural development, including its diversity and plurality. The positive program of postmodernism seeks to promote differences as the basis of existence, valuing independence, and freedom from sameness, and it also has a unique understanding of hierarchy [3].

Postmodernism's recognition of heterogeneity and hybridity as the natural state of the global cultural map affects the very understanding of the world as a whole and complicates the formulation of global problems. Thus, when one considers such concepts, an understanding develops that the traditional global map of nation-states, with its fixed view of national differences and national relations, is inadequate for the new global socio-cultural situation.

Of particular interest are the findings of researchers who connect the characteristics of cultural policies with the globalization of culture and changing forms of activity of the nation-state under the influence of global markets and new communication technologies. D. Throsby considers cultural globalization among the broad shifts that characterized the development of cultural policies in the late twentieth century. Among other changes, Throsby stresses diminishing support for elite culture, related to the process of democratization, and the shift of focus from the previous elite criteria for culture evaluation to access and participation. He also highlights the transition from the state-sector domination to the private-sector domination, which reflects the general movement toward denationalization and market liberalization. According to him, these shifts taken together point to the reorganization of powers and obligations in the formation and implementation of cultural policies at regional and national levels [12; pp.145-147].

UNESCO has made a significant contribution to the redefinition of the role and functions of cultural policies in the light of the challenges faced by humanity in the third millennium of the Common Era. UNESCO materials reflect the role of culture in modern society when confronted with problems of a global scale [14,15]. UNESCO has examined new areas of state responsibility arising from the proliferation of new technologies and the inability of policy systems based on the balance of powers, preferences, and resources present in the predigital era to respond adequately to such challenges. 'New forms of cultural production present a significant challenge to such frameworks—particularly in fields such as heritage conservation, intellectual property, and diversity—and make them less effective in meeting their objectives' [16; p.13].

Re-examining cultural policies in the 'space of flows'

Today, cultural policies are in crisis because of a mismatch between the traditional models of culture and the changing socio-cultural situation. As part of globalization, deep structural changes occur in institutions and policies, and cultural policies and institutions cannot escape the strong mechanisms that push for a change in their environments. 'The continuous urge to change and adapt to new conditions causes dynamics and instability rather than stability and permanence in the institutions' [6].

Clarifying the state's role and producing adequate patterns of activity for the scale of the changes becomes important because of the necessity to regulate social and cultural processes in the context of the increasing intensity of cultural and information exchange, as well as of the high permeability of cultural products traded across borders.

The effective regulation of social and cultural processes in the modern era suggests not a country's insularity but its active access to the global level of interaction. Culture is not only able to strengthen mutual understanding and trusting relationships with foreign countries and promote the creation of a favorable image of a country at the international level but also to ensure a nation's competitiveness. Such regulation can become an effective instrument for the formation of a country's unique image in the international arena, helping to overcome ethnic and religious conflicts.

It is crucial to observe that the explosion of global cultural flows and networks occurred when cultural flows in sovereign states (which became the universal form of political organization) were directed primarily inward while outward cultural influences were controlled. To the extent that the world's socio-cultural processes have steadily increased their potential, the entire cultural sector has begun to develop according to a global paradigm. This is particularly the case for mass media, such as television, cinema, radio, video and sound recording, and the Internet. One significant occurrence in the field of culture at the international level has been the rise of a small number of multinational companies, concentrated in developed countries, which have benefitted from the strengthening of

their market positions. This causes monopolization of markets and a sharp reaction from countries that find themselves under the powerful influence of these corporations, therefore raising issues of cultural sovereignty, information control, and censorship. Several states are taking steps to provide energetic assistance to national cultural industries.

The development of the media sector and the need to control cultural processes separate from any ties to the territory of a specific state have led to the emergence of supra-national institutions and infrastructure, which have made a special contribution to the life of the political community and presented new requirements for state activities. Paradigmatic changes, associated with the processes of globalization and creating a new 'geometry' of power, create a need to offer new ideas of cultural development.

Thanks to the development of advanced transportation and communication technologies, the circulation of objects and images at global and regional levels is becoming faster than ever. Even places geographically distant from each other are becoming increasingly connected as communication becomes easier and cheaper. This is very important for the institutional context in which many national cultural projects develop. Changes are needed here because the legal and political regulatory institutions in the field of culture were created before the intensive development of the cultural industry began, and thus they do not have sufficient capacity to meet current challenges.

At the international level, it is becoming increasingly important to enhance cultural activities with a view to mitigating the impacts of urbanization, globalization and technological innovation, developing telecommunications networks, performing joint international projects in the field of cultural industries, and promoting common markets. This necessitates the coproduction of television and radio programs, video and multimedia products, and movies. It also calls for the protection of the rights of the artist and actor, research on the dissemination of culture via media facilities, joint development of methods of evaluating cultural programs, exchange of relevant experience, and training.

Note that the exchange of cultural goods and the implementation of international projects in the field of culture do not occur without controversy. In recent years, there has been a significant increase in the number of disputes regarding people's rights to maintain their own consumption patterns and support cultural diversity despite the pressure of commercial interests. Under the influence of public opinion, it becomes clear that cultural products are assets that influence the values, ideas, and opinions of a society, and thus forms a part of the community's cultural identity. On this basis, they have argued that such cultural assets deserve special treatment, including their exclusion from international trade relations.

At this stage of cultural policy development, there is a growing understanding that the previous tasks facing the state with regards to the field of culture have been fulfilled, and that a meaningful restart of cultural policy is now required. Traditional notions of governance in the field of culture should be replaced with innovative ideas based on the fact that the modern world, under the influence of global competition, has become polycentric. The modern world will have fewer rigid hierarchical structures and more flexible network structures, with horizontal partnership schemes involving different actors. Countries and international institutions must learn alternative management principles that are typical of open network systems.

In the near future, the 'delivery' of culture will be closely linked with the development of mobile telephony integrated with the Internet. Major mobile phone manufacturers intend to increase their revenues by offering a wide range of multimedia content and services to their customers. New

services enable mobile phones to download movies, television shows, games, ringtones, and music. Owners of mobile phones can share photos, buy music, and perform extensive activity in the field of entertainment content and services. Initiatives aimed at expanding these activities will help manufacturers to retain existing customers and attract new revenue sources. With regards to the cultural production, the digital economy offers opportunities for new partnerships between the media and technology sectors. Arts organizations have been forced to become digital, i.e., incorporating digital service within their production competence to attract a larger audience [18; p.60].

As a process of the monetization of the digital entertainment content within the framework of the deployment of online distribution channels, the transition from print media to digital formats and the shift from stationary to mobile media consumption of cultural goods and services are taking place. Changes in consumer behavior are a very important topic for the media and entertainment industry. Growth of consumer spending on digital services will significantly outstrip spending on nondigital formats. According to PwC's annual *Global entertainment and media outlook* publication, during the years 2014 through 2018, two-thirds of revenue growth from consumers and advertising will be digital. Of the US\$241-billion growth in the total entertainment and media consumer and advertising revenue from 2013 to 2018, US\$157-billion will come from digital sources. Thus, 65% of the global entertainment and media growth—almost two of every three new dollars—will come from the digital sphere [4].

Under these new conditions, governments are facing a huge task and must organize their response to these processes accordingly. They must be concerned about local cultural forms and values, which are affected by the conditions of strong cultural interaction and are at risk of absorption by the inexorable forces of the world market. The success of the transformation of relations between the state and culture can be a decisive factor in the national cultural development. If the focus is only on realities of socio-cultural practices associated with the 'arrangement' of cultural space within individual states, the relationship between the state and society in this area may be limited and may thereby block the dynamics of cultural development.

Localization: A national and public control paradigm in the field of culture

The processes of globalization and localization, occurring in parallel, require significant efforts by national governments to effectively mitigate the negative consequences of globalization while harvesting its benefits. Socio-cultural globalization can be 'controlled' through the activation and reproduction of local cultural forms and the restructuring of local socio-cultural spheres to balance globalization. Conflicting opinions exist about the prospects of globalization with regards to potential collisions and future alliances between civilizations. These prospects depend on how people direct, through their activities, development at the local level, thereby pushing the movement of global processes in one direction or another [10; p.59].

The dynamic development of the socio-economic space and complexity of socio-economic processes require a fundamental renewal of public administration, adjusting its methodology, as well as enhancing its efficiency to achieve a sustainable development of society. Localization means the decentralization of management in various areas and the emergence of new actors from other fields. However, note that extreme decentralization in public administration does not necessarily lead to democracy, freedom, and justice for all; it can also bring differentiation, with power accruing only to those who take the best advantage of vacuum that arises when the state relinquishes its decision-making power to the local level.

The state role in conditions of localization is to support the development of independent initiatives, mobilize resources for stimulating activities of these actors, regulate processes in the

realm of social and cultural activities (observing the laws of the market), and nurture the creation of institutional mechanisms that mostly meet the population needs. In the context of globalization, the prospects and scope of political sovereignty at the national and local levels are being reviewed.

The main area of renewal in these conditions is the rejection of hierarchical structures, accompanied by a transition to networking interactions between actors, which causes changes in the state's behavior—specifically the rejection of the idea of the state's supremacy over other actors and the development of equal partnerships with them. The question of what should be the scope and structure of the state's activity can be solved differently than before. Historical experience shows that the available models of the state's behavior in the field of culture depend on the level of government interventionism in the processes of social development. This, among other things, is due to the complexity of the relationships between the state and market, the overall level of a country's development, its administrative capacity, and external conditions.

A main feature of the future self-organizing society is that a balanced interaction between subjects will influence the development. If the state does not adjust to this new form of interaction, conflicts will arise and the loss of confidence in the government will spread through the various sectors of the civil society. Outdated management systems will become an obstacle to further development in the field of culture. Government, business, and civil society organizations must act cohesively, and only in this way, it will be possible to provide socio-cultural support for priority areas and projects, implement the economical use of resources, and improve citizens' quality of life. Governments are ultimately responsible for the situation of all people in the country whom they govern, but they require the contribution of other participants for the managerial system to be productive. To this end, a proper division of responsibility and balanced interaction of subjects are required to maximize the benefits for the population. Socio-cultural policy functions should be separated and performed by charitable and commercial sectors and informal groups to respond to the increasingly complex, differentiated, and growing consumer demand for services in the field of culture. Growth in this sector occurs because of the process of socio-cultural dynamics.

At present, the forms and modalities of the state's activities in the field of culture differ significantly from those in previous periods. The state is released from the part of expenses in the cultural sphere, but simultaneously it can enhance market motivation, ensuring its effective functioning. However, there are certain risks because the population bears the brunt of the cost of providing itself with cultural goods and services.

Because the state's resources are often limited, the state by itself cannot meet all the diverse interests of citizens. Thus, the resources of all the society are required. The availability of these resources becomes possible as a result of replacing the traditional paradigm of management, which envisions a monopoly role for the state, with a new 'public-private' paradigm. The important features of this paradigm are the involvement of new actors in the regulation of social processes aimed at achieving a high social efficiency and the joint efforts of all social groups in supporting the government's management of civil society agencies, local authorities, and various market entities.

The new paradigm will overcome the inefficiency of the principles of the rigid top-down administrative management, which is used to react quickly to changes, and will take advantage of self-organizing processes that are both defensive against and responsive to the globalization project. For the development of the relations between the state and society to proceed in line with this paradigm, it is crucial to make decisions at a level that ensures their effectiveness.

Alteration of the traditional paradigm is objectively caused by the need for society to adapt to ongoing changes. The new paradigm does not negate the important function of the state but suggests

that new processes and phenomena have emerged in the course of social development. Traditional and new managerial paradigms for the socio-cultural sphere differ significantly from each other with regards to their objectives, methods, and institutional forms of organization; the nature of decision making and resource allocation and criteria used to determine priorities for system expansion. Special attention should be given to spheres that will still be administered by the state; the new paradigm suggests that more responsibility can be transferred partially or completely to the private sector. This would solve some fundamental problems faced by cultural institutions today. Simultaneously, modern cultural institutions, the most striking manifestation of which is widespread financial difficulty, should get more recourse by proving their usefulness, and indeed their indispensability to society and manage such cultural organizations so as to integrate them into the fabric of modern life, enabling them to be responsive to modern cultural needs [9; p.11].

For the state to establish relations between the different levels of government, the private sector, and civil society, comprehensive strategies guided by the national government are required. Methods, means, and forms of the state government are subject to significant adjustment. The former emphasis on directive control is replaced by the need to create the conditions for public self-development, resource allocation, and partnerships with various actors of cultural activities. Clearly, the measures taken must be comprehensive and reflect the formation of institutions at both the global and local levels. Complementarity of decisions involves the implementation of private or public initiatives, restrictive measures against the products of other countries, and the development of a country's own market of goods and services. It also entails the coordination of decisions that can be made by a single government unilaterally with those that can be made only in conjunction with other governments.

At the macro level, the ideal state regarding advancing culture is observed to be strong and skilled, with no excesses in the regulation of social and cultural processes. Such states use only subtle control mechanisms associated primarily with the creation of prerequisites for the self-development of socio-cultural processes. The new management processes, if implemented effectively, can create a new perspective. It is important to completely use the possibilities that enable feedback between the local and global levels of cultural life levels and the preservation of the specific features of the local level, while simultaneously adjusting to the dynamic transformation of society. This problem can be solved if at the local level there is a rapid response to emerging issues, underpinned by appropriate administrative measures necessary for the activation of 'self-completion' processes and encouraging the rational use of available resources aimed at the fullest satisfaction of human needs. The new managerial paradigm is the necessary prerequisite for the conservation of specific features of the local level in the context of globalization.

Conclusions

The processes of socio-cultural globalization and localization, however difficult they are and no matter how negatively they are perceived by society, cannot be prevented. Before long, they will be completely activated, bringing with them many risks, including those related to the fact that limiting the ongoing trend of denationalization and creating necessary counterweights to balance it are much harder than continuing the liberalization trend inherent in global processes, the consequences of which in the socio-cultural sphere are virtually unmanageable. Sophisticated managerial tasks in these conditions will require calibrated action to overcome the contradictions and negative effects generated by new social and cultural trends.

References:

1. Beck U. What is globalization? Errors of globalism: responses to globalization. Moscow, 2001.
2. Castells M. The rise of the network society. The information age: Economy, society and culture. Vol. 1. London, 1996.
3. Cultural diversity, conflict and pluralism. World Culture Report. UNESCO, 2000.
4. Culture, creativity and markets. World Culture Report. UNESCO, 1998.
5. Deleuze G. Difference and Repetition. 1998.
6. Framework for cultural statistics. UNESCO, 2009.
7. Global entertainment and media outlook: 2014–2018, www.pwc.com
8. Held D., McGrew A. G. Goldblatt D. and Perraton J. Global Transformations: Politics, economics, and culture, Cambridge: Polity Press, 1999.
9. Kangas A. and Vestheim G. Institutionalism, cultural institutions and cultural policy in the Nordic countries // Nordisk kulturpolitisk tidskrift. 2010. Vol.2. <http://www.idunn.no/ts/nkt/2010/02/art03>
10. Morato A. R. Greetings to the participants of VII International Conference on Cultural Policy Research, Barcelona, Spain, 2012. <http://www.iccpr2012.org>
11. Our creative diversity: The report of the World Commission on Culture and Development. Paris, 1995.
12. Pachter M. and Landry C. Culture at the crossroads: culture and cultural institutions in the twenty-first century. Moscow, 2003.
13. Pascual J. Cultural policies, human development and institutional innovation: or why we need Agenda 21 for culture // Sustaining cultural development. Unified systems and new governance in cultural life. Gower, 2013.
14. Robertson R. Globalization: Social theory and global culture. London, 1992.
15. Throsby D. Economies and Culture. Cambridge, 2001.
16. Touraine A. Le retour de l'acteur. Essai de sociologie. Paris. 1984.
17. Universal Declaration on Cultural Diversity <http://www.un-documents.net/udcd.htm#2>
18. Wong A. Digital futures in policy and the cultural sector in the UK// ENCATC Journal of Cultural Management and Policy. 2012. Vol. 2.
19. Yakovets Y. V. Globalization and the interaction of civilizations, Moscow, 2001.

*Kurkemma Emilia Tasbolatovna,
Astrackhan State University,
postgraduate student, the Faculty
of Political Science*

Social transformations: a questions of concept

Abstract: In article the main concepts of understanding of essence of social transformations are considered. Authors carried out the analysis of the factors influencing social processes, features and characteristics of change of forms of activity of public systems on different phases of their life cycle are carefully studied. Besides, authors considered classification of social transformations by various bases.

Keywords: Social transformations, transformation, social processes, changes, transformations.

*Куркемова Эмилия Тасболатовна,
Астраханский государственный университет,
аспирант, факультет политологии*

Социальные трансформации: к вопросу о понятии

Аннотация: В статье рассмотрены основные концепции понимания сущности социальных трансформаций. Авторами проведен анализ факторов, влияющих на социальные процессы, тщательно изучены особенности и характеристики изменения форм жизнедеятельности общественных систем на разных фазах их жизненного цикла. Кроме того, авторами рассмотрена классификация социальных трансформаций по различным основаниям.

Ключевые слова: Социальные трансформации, трансформация, социальные процессы, изменения, преобразования.

Во второй половине XVIII в. в эпоху господствовавших промышленных и политических революций перед западноевропейской наукой наиболее остро встала проблема изучения феномена социальных трансформаций.

Однако же основной объем эмпирического материала по изучению трансформационных процессов был накоплен в XX в., в период появления новых интерпретаций сущности происходящего в современности.

Особое место в научной литературе первой половины XX в. занял труд К. Поланьи «Великая трансформация», изданный в 1944г. По его мнению преобразованию подверглись не только отдельные социальные системы, но и международный общественный порядок. Признавая множественность факторов, влияющих на социальные процессы, рассуждает об

однотипности трансформационных процессов в европейских государствах, США, России, связанных с конфликтом между рынком и требованиями упорядочения социальной жизни. Поланьи также постулировал, что именно фактор экономических преобразований стал толчком к полномасштабной трансформации обществ рубежа XIX–XX вв. [1].

С конца XX в. мировое общество вступило в длительный период радикальных перемен, глобальных кризисов и инноваций. В этот период рушатся привычные устои, люди и корпорации потеряли перспективу и уверенность в будущем (Элвин Тоффлер назвал это состояние «футуршоком») [2]. Усилились представления о непредсказуемости будущего, падает авторитет науки, которая оказалась не в состоянии ни предвидеть, ни поставить им достоверный диагноз, ни предложить надежные пути движения в будущее.

Мир оказался в состоянии нарастающего хаоса, усиления неопределенности, непредсказуемости внезапно возникающих перемен. Однако в этом хаосе, согласно Илье Пригожину, постепенно вырисовываются контуры будущего порядка, постиндустриального экономического, социального и геополитического строя. Мудрость ученого, лидера бизнеса, политического и государственного деятеля состоит в том, чтобы в этом хаосе выделить три группы противоборствующих элементов и определить свое отношение к ним. Во-первых, это элементы преобладающего, исчерпавшего свой век индустриального строя, который становится все менее креативным и эффективным, в котором нарастают явления загнивания и паразитизма, угрожающие будущему человечества. Во-вторых, это ростки нового, постиндустриального, интегрального по своему содержанию строя, которые пока еще слабы, но быстро набирают силу и будут определять динамику экономики и общества со второй четверти XXI в. Такие элементы необходимо всемерно поддерживать и укреплять. В-третьих, это ядро накопленного веками и тысячелетиями экономического и цивилизационного генотипа, который необходимо, освобождая от устаревших и обогащая новыми элементами, отвечающими реалиям XXI в., сохранить, оберегая от разрушения в пылу глубоких трансформаций, и передать следующим поколениям [3].

Период трансформаций оказался тяжелым для всех слоев общества. Однако кластер кризисов является предпосылкой и импульсом для волны эпохальных и базисных инноваций, итогом которых будет становление во второй четверти XXI в. постиндустриального, гуманистически-ноосферного, интегрального общества с присущим ему более гармонично и устойчиво развивающимся социальным, экономическим и геополитическим строем. Кризис порождает энергию преобразований и трансформаций. Оказываются востребованными заложенные еще в 20-30-е годы XX в. краеугольные камни постиндустриальной научной парадигмы: теория предвидения и учения о циклах, кризисах и инновациях Николая Кондратьева и Йезефа Шумпетера, учение о ноосфере Владимира Вернадского и Никиты Моисеева, цивилизационный подход к истории и будущему экономики и общества Питирима Сорокина, Арнольда Тойнби, Фернана Броделя, балансовый метод макропрогнозирования Василия Леонтьева. На базе этого наследия группой российских и казахстанских ученых разработан и в октябре 2009 г. представлен на заседании круглого стола в рамках 64-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН глобальный прогноз «Будущее цивилизаций» на период до 2050 г., давший диагноз охвативших мир кризисных потрясений и обосновавший стратегию

партнерства цивилизаций для реализации оптимистического, инновационно-прорывного сценария развития экономики и общества в первой половине XXI в. Эти положения развиты на состоявшемся в октябре 2010 г. на Всемирной универсальной выставке ЭКСПО 2010 в Шанхае IV Цивилизационном форуме «Перспективы развития и стратегия партнерства цивилизаций» [4].

Категория трансформации (транс-форма-ция) в общепринятом понимании означает изменение форм жизнедеятельности общественных систем на разных фазах их жизненного цикла. Социальная трансформация — это процесс структурных изменений общественного состояния. Понятие «трансформация» происходит от латинского слова *transformatio*, что означает «превращение», «преобразование». Применительно к социуму трансформация представляет одну из наиболее значительных форм его изменений, так как в процессе социальных трансформаций происходят изменения общественной системы в целом, а не только ее отдельных компонентов [5].

Г. И. Иконникова при изучении процессов трансформации как качественных изменений общественных явлений и общества в целом ставит в зависимость от воздействия субъективного фактора. Стоящая во главе государства личность дает характеристику явлениям и процессам. Не зря говорят о сталинских, хрущевских, брежневских, андроповских, ельцинских, путинских «временах» [6].

Вместе с тем Г. И. Иконникова отметила немаловажную роль в социальной трансформации правовых аспектов. Обращение к таким философско-правовым проблемам как правовая реальность, право и юридические законы позволяют понять сущность, характер и направленность социальной трансформации. В обществе действуют люди, наделенные волей и сознанием, преследующие свои цели, имеющие свои намерения, мотивы, интересы. Их психологическая жизнь — это важная сторона жизненного мира человека, для которого она выступает, наряду с материальными условиями, объективной стороной. Поэтому законы государства призваны учитывать и объективную, и субъективную стороны человеческой деятельности. В противном случае возникает субъективизм, волюнтаризм, манипулирование сознанием масс и как итог — желаемая (а зачастую нежелаемая) трансформация явления. По вышеуказанным причинам правовая реальность предстает своеобразным «зеркалом» трансформационных процессов, сопровождаемых массой негативных явлений и тенденций: безработицей, преступностью, алкоголизмом и наркоманией, демографическим кризисом и т.д. и т.п. Не трансформация, а гуманистическая направленность реформирования явлений на основе единства объективных и субъективных основ развития общества и жизненного мира человека — таков императив современного развития российского общества.

Иными словами, социальная трансформация — это быстрое, внешнее, поверхностное изменение социальности посредством внедрения в нее чужеродных элементов, выдаваемых за необходимые основания и сопровождаемое нарастанием негативных явлений» [7].

Ю. В. Яковец выделил три особенности данного феномена:

- трансформация формы имеет своим основанием трансформацию содержания той или иной общественной системы, ее структуры и выполняемых функций. Морфологическая структура отвечает ее функциональной структуре и меняется вместе с последней. Таким

образом, при изменении внешних либо внутренних условий развития экономических и социальных систем – подлежат изменению, более или менее глубокой трансформации ее содержание и форма.

- для разных экономических и социальных систем глубина и длительность трансформации не одинаковы. Одни трансформации краткосрочны и проходят сравнительно легко и безболезненно; другие имеют более радикальный характер, в связи с чем, необходимы изменения в структуре, содержании и формах экономических и социальных отношений; третьи, наиболее глубокие, болезненные и длительные, могут протекать десятилетиями и даже веками и приводят к наиболее существенным переменам в структуре общества при смене сверхдолгосрочных, вековых циклов.

- трансформация социальных систем осуществляется людьми и является результатом их коллективных действий, хотя подчас результат во многом неожидан для участников этого процесса, хотя при этом он объективно обусловлен закономерностями развития общества, его взаимодействием с динамикой природы.

Не менее интересна предложенная классификация трансформаций по различным основаниям.

По *сферам действия*, трансформации охватывают общество в целом, его подсистемы (экономику, технологию, экологию, демографию, геополитические отношения, социокультурный строй) или составные части этих систем (например, секторальная и отраслевая структура воспроизводства, соотношение рыночного и нерыночного секторов экономики, состав и соотношение экономических укладов и т.п.).

По глубине и длительности можно выделить: трансформации краткосрочные, длящиеся год или два, в рамках среднесрочных экономических и социальных циклов, не затрагивающие основ преобладающего уклада, сравнительно менее глубокие и болезненные; более глубокие, длящиеся несколько лет трансформации структуры экономики и общества при смене примерно раз в полстолетия долгосрочных кондратьевских циклов, сопровождающиеся сильными кризисными потрясениями; наиболее глубокие и длящиеся десятилетиями, ведущие к радикальным переменам в структуре экономики и общества трансформации при смене сверхдолгосрочных, вековых циклов, мировых цивилизаций, например, в период промышленной революции конца XVIII - начала XIX в. или постиндустриальной революции в начале XXI в. [8].

В условиях современного общества, отличающегося сложной структурой, неустойчивым развитием, способом преодоления неопределенности и риска развития выступает разработка моделей различных изменений, выявления негативных тенденций и, выбор наиболее перспективных и обоснованных направлений, составляющих трансформацию общества, наиболее адекватно выражающую специфику осуществления социальных изменений. И хотя трансформации охватывают различные сферы жизни общества, до сих пор отсутствует однозначное понимание оснований и механизмов, порождающих социальные трансформации, которые могут выделить общие закономерности этого процесса. Термин «трансформация» возник в связи с необходимостью оценки качественной характеристики коренных изменений

систем, носящих необратимый характер и образующих определенное состояние перехода в новое качество на пути к формированию будущей модели [9].

Учитывая вышеизложенное, социальная трансформация представляет собой не просто изменение содержания и функций определенной сферы общества, но условие оптимизации самих изменений от стабильного состояния социума к иному, отличного от предыдущего.

Список литературы:

1. Поланьи К. Великая трансформация: политические и экономические истоки нашего времени. СПб.: Алетейя, 2002. – С. 117.
2. Тоффлер Э. Третья волна. – М.: АСТ, 2010. – С. 47.
3. Яковец Ю. В. Глобальные экономические трансформации XXI в. / Ю. В. Яковец. – Москва: Экономика, 2011.- С. 9.
4. Режим доступа: www.globfuture.newparadigm.ru.
5. Ламажаа Ч. К.-О. Социальная трансформация // Знание. Понимание. Умение. 2011. №1. С. 263.
6. Материалы международной научно-практической конференции 22-23 апреля 2008 г. Заседания секций. В 2-х т. – М.: ВЗФЭИ, 2009. Т. 1. – С. 174.
7. Материалы международной научно-практической конференции 22-23 апреля 2008 г. Заседания секций. В 2-х т. – М.: ВЗФЭИ, 2009. Т. 1. – С. 175.
8. Яковец Ю. В. Глобальные экономические трансформации XXI в. / Ю. В. Яковец. – Москва: Экономика, 2011.- С. 10-12.
9. Шаповалов В. Ю. Роль социальных трансформаций в процессе развития общества // Теория и практика общественного развития. 2010. №4. Режим доступа http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2010/4/

Dmitrieva Y. V.,

*Ph.D, leading specialist of the Department of social demography,
Institute of socio-economic problems of population,
Russian Academy of Sciences*

The integration of sociology of knowledge and management science in developing a system of migration processes management

Annotation: The article shows that the efficiency of the management of migration depends on the conceptualization of knowledge on migration of the population on the basis of sociological analysis using elements of management in the system of management of migration processes. The proposed three specific stage analysis or introduction to migration in a system of efficient management.

Key words: migration, system of migration processes management, sociology of knowledge, social construction of scientific reality and knowledge, a systematic approach, the process approach, balanced scorecard map.

At the present time migration processes play a decisive role in all spheres of society. There are a lot of publications on this topic. In this article I will concentrate my efforts on of the aspects of the study of migration - the complexity of managing this multilateral process.

I consider that migration management today must be examined from the perspective of a new conceptual approach, which is based on the interaction of the sociology of knowledge and management science, where the sociological analysis involves the use of management elements in the system of migration processes management. The proposed approach is the most holistic, systematic and comprehensive management tool. This approach is composed of three main stages. The first stage - the sociological analysis, the second stage - the use of system and process approaches in the management of migration processes and the third and final stage - the definition of migration policy and its goals and strategic objectives, as well as its implementation using tools such as planning, management and improving migration management in the state management system. Implementation of migration into society from a methodological point of view implies the restructuring of the existing system of migration management, and at the same time existing management relationship.

This approach focuses on the problem of coordinating the people's activities. Based on the research objectives, we determine two key terms - "reality" and "knowledge", which are very important for this study. We define "reality" as a trait inherent to phenomena which have existence independent of our will and desire (we can not "get rid of them"), and "knowledge" as the conviction

that the phenomena are real and have specific characteristics.[1, p.4] Basing on the opinion of prominent sociologists, sociological understanding of "reality" and "knowledge" is quite different from the ordinary man point of view (and this is absolutely normal). So if ordinary people in different societies consider their "reality" and its "knowledge" about the world for granted, the sociologist need to understand and explain the difference between the two "realities" by vast differences in societies. This statement seems to be too general, so I will give a concrete example to illustrate it. Let's take the population migration.

It seems to me that it is necessary to begin with a study of migration as a social phenomenon, because it forms the basis and the "real knowledge" of migration for professionals in this field. For this it is necessary to wonder how it is that the concept of "migration" is taken for granted in one society but not in another, as the "reality" of this notion is supported in one society and, more interestingly, as this "reality" can be lost by the individual or by the society [1, p.5].

Today there is a fit of social phenomena under the social concepts by the usual political way - by means of television, newspapers, magazines, public speaking, in other words we observe not objective construction of "knowledge" about the migration. It can be considered not objective because "knowledge" about population migration is necessary, first of all, to construct in a scientific way, is in terms of "knowledge", which science (sociology, demography, economics, etc.) provides us, rather than on the level of political decisions - today the migration is needed, and tomorrow we will see what to do about it. In this regard, the application of the proposed approach to study of the problems of migration is ensuring the construction of society and state "knowledge" about migration resulting in common knowledge about reflection of reality, as for certain categories of the population and the state (converting it in common reality for both society and the state). This approach, we think, will help create adequate psychological climate in society, which is an important element for the formation of an effective system of migration processes management.

Thus, at the first stage of implementation of migration in society we need to educate population (pupils, students, teachers, civil servants, etc.) to develop its demographic literacy, which means - to understand their country's demographic problems, assess their severity and probable perspective and the possible social consequences. This approach to the study of migration is becoming the important condition for the development of social and professional culture.

Methodological side of implementation of migration in society is associated with the use of system and process approaches to migration processes management system. System is a set of interrelated and interacting elements. It should be remembered that any organization, and under the organization we understand a group of people and facilities with a distribution of responsibilities and authorities. We need to combine all the interacting elements of this system on a basis that would allow the organization to effectively achieve its goals. Note that the head of the organization has a special role, in which he or she, on the one hand achieves the overall effective performance of the organization and try to limit the influence of private interests of any one member organization on the

overall success of the organization. On the other hand, it is necessary to achieve organization success in constantly changing environment producing conflicting goals.

We also need to change management relations so that they become harmonious, in other words, we shall go from "formal" organization of labor to the "informal" relations in the team. The key success factor in this transition is the need of change of the way of thinking of the organization head and all its members. The proposed switch from formal to team spirit approach will affect the organization hierarchical structure and relations. In this approach, the head of the organization is not the man who imposes its laws, regulations, etc. to the subordinates but the man who "exists only and only to create conditions for effective work of his subordinates, work that has absolutely nothing to do to the multiplication of individuals in authority" [2, p. 39].

Activity of any organization consists of processes. Process is a set of interrelated or interacting activities which transforms incoming elements to output. Therefore the procedure determines the way and sequence of process activities. Identification and systematic management of multiple processes existing within the organization, and especially the relationships between these processes can be characterized as the "process approach to management." Implementation of process approach ensure the control of process input and output, costs associated with the process realization, to determine the added value resulting from the process, and its importance in the overall organization system. In addition, any process includes one or more activities, which are described in procedures. Availability and implementation of procedures ensure an uniformity and accuracy in the activity performance, confidence in its results, simplify control, modification and improvement of processes. One of the features of the "process approach" management is to improve the quality and results of the organization through process improvement. The application of "process" approach to migration management on the basis of the quality management system gives us the outline of the quality management process. Quality management process in organizations dealing with migration problems can be divided into seven main stages:

- definition of customer requirements - state population;
 - transformation of customer requirements in the characteristics of migration services.
- Definition of specifications of migration services;
- designing processes to provide migration services in accordance with the established specifications;
 - provision of services in accordance with the specifications;
 - measurement of customer satisfaction level;
 - improving the quality of processes, quality of migration services;
 - quality management through effective at all stages of the life cycle of migration services.

The third stage of quality management process involves the determination of the state policy in the field of migration, in other words, the array of measures and actions aimed at achieving the results given in the first and second stages of the implementation of migration into society. Is

imperative to select a strategy of state policy in the field of migration which ensure cost effective, safe and efficient the realization of strategic plans. In this regard it is important, elaboration of a modern system of performance measurement of the organization delivering migration services. To ensure efficiency of this system and its impact on organizational strategy implementation I propose to incorporate balanced scorecard in the quality management system. Doing this will allow, on the one hand, to increase the effectiveness of quality management in the migration agencies, and on the other hand, to implement developed strategy and achieve higher level goals aimed at improving society while fulfilling its mission. Balanced Scorecard differs from other methods by its concept of causality which link costs to the organization business objectives. This method translates the organization's strategy into the objectives, targets, indicators and initiatives of four strategic themes: customers, finance, internal processes, staff training and development, saying in other words, into combination of financial and non-financial indicators. The implementation of Balanced Scorecard will help to migration services agencies solve, two most serious problems (by my opinion) - the problem of effective evaluation of the organization and of the successful implementation of the strategy. As a result of my study of the Balanced Scorecard concept and its implementation in nonprofit organizations, I propose an example of generic strategy map for the migration service agency (Fig. 1).

The organization's mission - to ensure respect for human rights and national security, as well as economic feasibility and spatial development of migration processes in the interests of individuals, society and the state. The main strategic directions of the migration service:

- To ensure public safety
- To maintain the balance of interests of the population and the state
- Social protection
- The effectiveness of migration processes
- Economic viability
- Development of the employees.

Therefore there is a direct relationship between the organization's strategy and objectives in four strategic themes. The result of the process of developing measurable indicators to monitor the progress of goals achievement is Balanced Scorecard presented in Table 1. The next step is the development of the plans to achieve established goals.

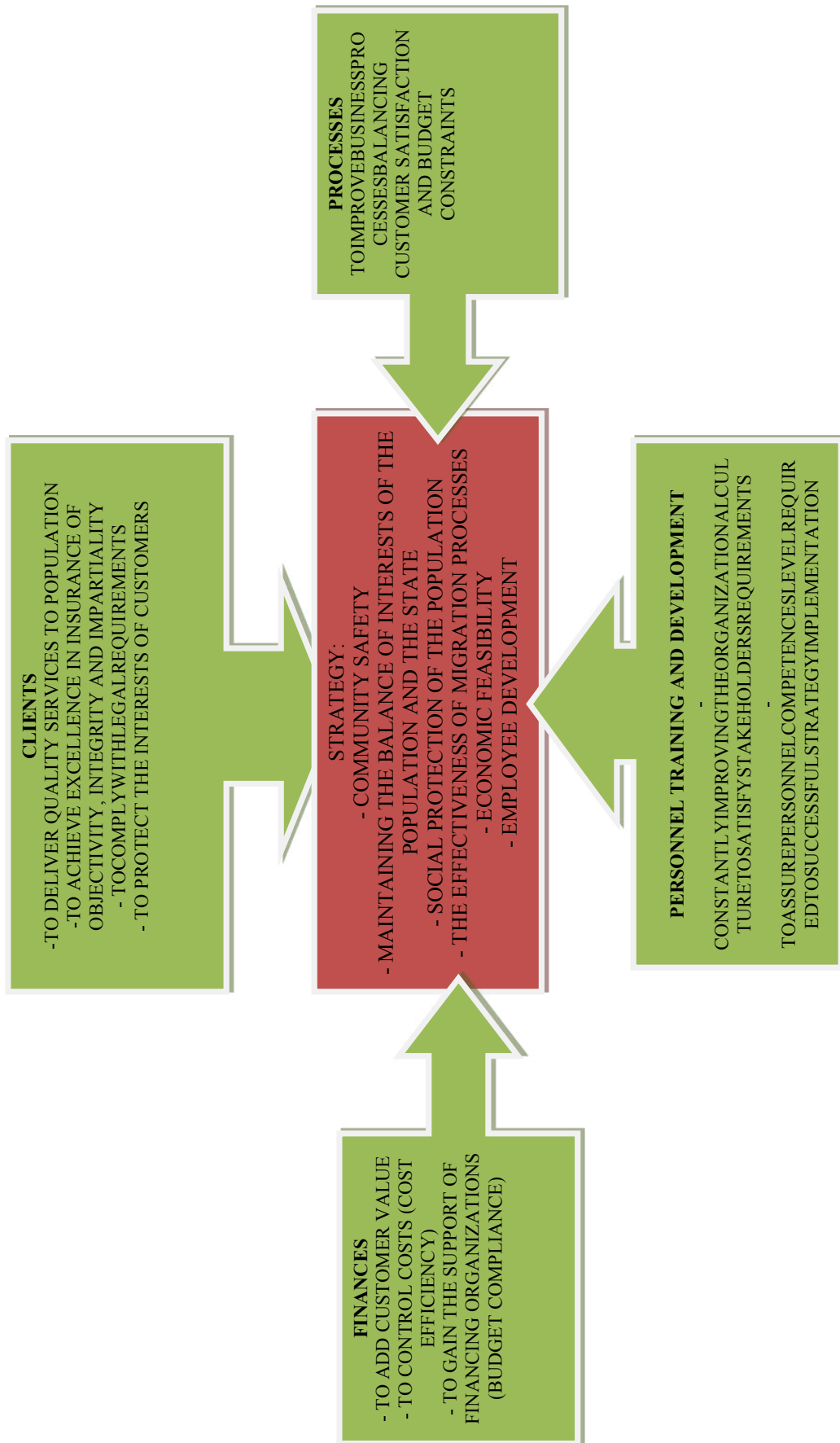


Figure 1. Generic strategy map of state migration agency.

Strategic theme	Strategic objective	Indicator
<p>Clients To deliver quality services to population</p> <p>To achieve excellence in assurance of objectivity, integrity and impartiality</p> <p>To comply with legal requirements to protect the interests of customers</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Increasing level of customer satisfaction - Operational excellence - Close relationship with the consumer - Getting recognition as a leader in the media and society 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quickness of service (time spent for service delivery) 2. Service price 3. Serviceability (complaints, conflicts) 4. Introduction of new technologies 5. Functionality (how many requirements are met) 6. Marketing (number of calls on the new product) 7. Proposed solutions (the total number of proposed solutions divided by number of clients) 8. Customer data (% of employees with access to customer information) 9. Customer focus (number of recognitions received from the client) 10. Long term relationship (number of hours spent with the client; costs associated with customer service, value for employees and customers) 11. The success rate (number of committed sales / contracts)
<p>Finances To add customer value</p> <p>To control costs (cost efficiency)</p> <p>To gain the support of financing organizations (budget compliance)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - To add value - To minimize costs - To gain the support from financing sources - Relationship between employees compensation plan and customer satisfaction level - Sufficient financing for services 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Service costs (by service) 2. Budget execution 3. Total costs 4. Value added per employee 5. Number of staff and departments 6. Costs per each department 7. Costs of program implementation 8. Efficiency of program research
<p>Processes To improve business processes balancing customer satisfaction and budget constraints</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Customer focus - Implementation of new technologies - Operational excellence; - Efficient and comprehensive information systems - Respect the rights, duties and ethics, standards of corporate culture - Effective collaboration / partnership with other organizations / agencies - Constant improvement - Increasing productivity 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Client information 2. Client data base 3. Costs of survey and research 4. % new product/program 5. Time spent for new product/program implementation 6. Time to satisfy customer request 7. Evaluation of service chain: time, quality, costs 8. Number of non-compliances due to personnel 9. Number of partner organizations including foreign partners 10. Number of common goals with partner organizations 11. % of goals achieved 12. Number of positive media reviews
<p>Personnel training and development</p> <p>Constantly improving the organizational culture to satisfy stakeholders requirements</p> <p>To assure personnel competences level required to successful strategy implementation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Constant qualification assurance - Increasing competencies - Career opportunities for all categories of personnel - Development of team building/leadership skills; - Develop a system for training and improvement of key processes; - Filling strategic staff vacancies at all levels - Increased staff involvement 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Number of training hours per employee per year 2. Investments in training 3. Productivity 4. Average time of work 5. Number of employees with degree 6. Number of employees with different specialties 7. Personnel turnover 8. Number of improvement proposals from employees 9. Number of implemented proposals 10. Financial impact of implementation 11. Level of employees satisfaction (survey) 12. Индекс мотивации 13. Number of computer workstations

	- Continuous improvement of the tools for implementing the organization's strategy	14. 15. 16.	Number of employees with access to information Efficiency of communication channels Number of ethic violation
--	--	-------------------	---

As a result, based on the strategic objectives we defined measurable indicators and established target levels. Based on the organization Balanced Scorecard of departments and employees have to be elaborated to ensure the consistency of the strategic objectives and their achievement through input on all organizational levels. For each strategic goal specific plans have to be developed. Further, the migration agency has to determine the progress of goals achievement through monitoring of target indicators and plan realization. The necessary corrections have to be made promptly, their efficiency evaluated. By implementing a quality management system merged with Balanced Scorecard concept migration agency will gain a distinctive competitive advantage to elaborate and achieve right strategic goals in comparison with other government agencies that do not have a functioning system. Furthermore, the inclusion of Balanced Scorecard in the quality management system shall prove the value of the organization for the State, as well as provide a course of action to all employees directed to mission realization. Besides other advantages pertinent to proposed management system.

Therefore, the process of implementation of population migration into society should become more efficient, cost-effective and safe, while defining the overall system of migration processes management. The link between sociology of knowledge and management science is assuring unflagging attention, throughout the process control to the human factor, and not only to cutting-edge technologies.

References:

1. Berger P., Luckmann T. The Social Construction of Reality. A Treatise on sociology of Knowledge. 1966.
2. Emerson G. Twelve principles of performance. L.; M., 1931.

***Semerianova Nina Anatolevna,**
Branch of the Federal State-Funded Educational Institution
of Higher Professional Education «South-Ural
State University» (National Research University) in Nizhnevartovsk,
candidate of legal sciences, associate professor the department
«General professional and special disciplines in law»,
Strapolova Iuliia Olegovna,
Branch of the Federal State-Funded Educational Institution
of Higher Professional Education «South-Ural
State University» (National Research University) in Nizhnevartovsk,
third year student, group NvFl-343 of
the department «General professional and special disciplines in law»*

Registration of legal entities: analysis of prospects and disadvantages as an example of legislation the Russian Federation and the Republic of Singapore

Abstract: The article deals with the novel of the civil legislation of the Russian Federation on legal entities in accordance with the concept of the civil legislation of the Russian Federation. Conducted comparative - legal analysis of the legislation of the Russian Federation and the Republic of Singapore on legal entities.

Keywords: registration of legal entities, the size of the share capital, business entity, novels legislation.

***Семерьянова Нина Анатольевна,**
филиал ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) в городе Нижневартовске,
кандидат юридических наук доцент кафедры
«Общепрофессиональные и специальные дисциплины по юриспруденции»,
Страполова Юлия Олеговна,
филиал ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) в городе
Нижневартовске студент третьего курса,
группа НвФл-343 кафедры «Общепрофессиональные
и специальные дисциплины по юриспруденции»*

Регистрация юридических лиц: анализ перспектив и недостатков на примере законодательства Российской Федерации и Республики Сингапур

Аннотация: В статье рассматриваются новеллы гражданского законодательства Российской Федерации о юридических лицах, в соответствии с Концепцией развития гражданского законодательства РФ. Проводится сравнительно - правовой анализ законодательства Российской Федерации и Республики Сингапур о юридических лицах.

Ключевые слова: регистрация юридических лиц, размер уставного капитала, хозяйственное общество, новеллы законодательства.

В первую очередь, остановимся на общих положениях о юридических лицах в гражданском праве России. В соответствии с Концепцией развития гражданского законодательства в РФ¹, внесены изменения в ст. 48 ГК РФ, закрепляющее новое определение понятия «юридического лица»: ² «Юридическим лицом признается организация, которая имеет обособленное имущество и отвечает им по своим обязательствам, может от своего имени приобретать и осуществлять гражданские права и нести гражданские обязанности, быть истцом и ответчиком в суде».

Согласно §1 гл. 4 ГК РФ юридические лица должны отвечать следующим признакам:³

1. Организационное единство. Юридическое лицо действует как единое целое, в котором могут существовать две формы организационного единства: а) с одной стороны, его учредители выступают в гражданско-правовых отношениях неавтономно, а в одном лице, то есть их интересы совокупно представляют созданное ими юридическое лицо; б) с другой стороны, юридическое лицо представляет собой определённую систему (включающую органы управления, обособленные подразделения, финансовые внутренние подразделения, а так же цеха, отделы).⁴

2. Наличие обособленного имущества. Имущество закрепляется за юридическим лицом либо в собственность, либо на праве хозяйственного ведения, либо на праве оперативного управления.

3. Самостоятельная имущественная ответственность. Юридические лица отвечают по своим обязательствам собственным имуществом и самостоятельно. По обязательствам своих учредителей они ответственности не несут, а те в свою очередь не отвечают по обязательствам юридических лиц.

4. Юридические лица выступают в гражданско-правовых отношениях от собственного имени. Юридическое лицо сложное образование, оно состоит из внутренних структурных подразделений, отделов, цехов, корпусов, территориально обособленных филиалов и подразделений, может участвовать в уставном капитале другого юридического лица, может выступать в качестве основного или материнского дочернего хозяйственного общества. Ст. 67.3 ГК РФ даёт понятие дочернему хозяйственному обществу.⁵ Хозяйственное общество признается дочерним, если другое (основное) хозяйственное товарищество или общество в силу преобладающего участия в его уставном капитале, либо в соответствии с заключённым между ними договором, либо иным образом имеет возможность определять решения, принимаемые таким обществом.

Юридические лица в гражданском праве России подразделяются на коммерческие и некоммерческие организации. Основная цель деятельности коммерческих юридических лиц – извлечение прибыли. Коммерческие организации за исключением унитарных предприятий

¹ «Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации» (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009) // «Вестник Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации», 2009 г., №11.

² Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 05.05.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2014) // «Российская газета», № 238-239, 08.12.1994.

³ Там же.

⁴ Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 05.05.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2014) // «Российская газета», № 238-239, 08.12.1994.

⁵ Там же.

могут осуществлять любые виды деятельности для получения прибыли, которые прямо не запрещены законодательством РФ, т.е. они наделены общей правоспособностью. Юридические лица, являющиеся некоммерческими организациями, не имеют основной цели получение прибыли, но могут заниматься предпринимательской для достижения уставной цели, ради которой они созданы.

Статья 49 ГК РФ затрагивает важное понятие – правоспособность юридического лица, которая возникает с момента его государственной регистрации⁶, т.е. с момента государственной регистрации юридическое лицо приобретает статус самостоятельного субъекта права. Процедура регистрации юридических лиц регламентирована Федеральным законом от 08.08.2001 № 129-ФЗ «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей», но данная область права имеет недостатки, в этой связи законодатель рассматривает все возможности упрощения и совершенствования норм, регулирующих регистрацию юридического лица. Попытки усовершенствования были предприняты весной 2014 года. С учетом представленных на официальном сайте ФНС РФ данных можно провести сравнительный анализ законодательства РФ по вопросу регистрации юридических лиц (Таблица1).⁷

Таблица 1

До внесения изменений	После внесения изменений
Направление сообщений в налоговые органы при открытии, закрытии счетов. Срок 7 дней.	Упразднение данной процедуры. Со 2 мая 2014 г. отменена обязанность организаций и индивидуальных предпринимателей сообщать в инспекцию об открытии (закрытии) счетов, в том числе лицевых, и о возникновении или прекращении права использовать корпоративные электронные средства платежа для переводов электронных денежных средств. Таким образом, дублирование данных обязанностей устранено. Теперь обязанности по представлению упомянутых сведений в инспекцию сохраняются только для кредитных организаций.
Процедура регистрации юридических лиц в ФСС и ПФР, срок – 5 дней (и для ФСС, и для ПФР)	Срок сократился до 3 дней
Не более 5 рабочих дней занимала регистрация	Регистрация в течение 5 дней, на 6-й день - выдача свидетельств

⁶Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 05.05.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2014) // «Российская газета», № 238-239, 08.12.1994.

⁷<http://www.nalog.ru> – Официальный интернет-сайт Федеральной налоговой службы РФ. Функции ФНС РФ: регистрация ЮЛ и ИП.

<p>В абз. 1 п.1 ст. 16 ФЗ от 08.02.1998 «Об обществах с ограниченной ответственностью», было закреплено, что каждый учредитель общества должен оплатить полностью свою долю в уставном капитале общества в течение срока, который определен договором об учреждении общества или в случае учреждения общества одним лицом решением об учреждении общества и не может превышать один год с момента государственной регистрации общества. При этом доля каждого учредителя общества может быть оплачена по цене не ниже ее номинальной стоимости.</p>	<p>С 05.05.2014 года внесены следующие изменения в данную норму права. Каждый учредитель общества должен оплатить полностью свою долю в уставном капитале общества в течение срока, который определен договором об учреждении общества или в случае учреждения общества одним лицом решением об учреждении общества. Срок такой оплаты не может превышать четыре месяца с момента государственной регистрации общества. При этом доля каждого учредителя общества может быть оплачена по цене не ниже ее номинальной стоимости.</p>
<p>Закреплена обязанность оплаты половины уставного капитала ООО его учредителями. В п. 2 ст. 16 ФЗ от 08.02.1998 года № 14-ФЗ «Об обществах с ограниченной ответственностью»: на момент государственной регистрации общества его уставный капитал должен быть оплачен учредителями не менее чем наполовину.</p>	<p>ФЗ от 05.05.2014 № 129-ФЗ исключена обязанность по оплате половины уставного капитала на момент регистрации ООО. Учредитель оплачивает свою долю в уставном капитале в определенный договором об учреждении (решением единственного учредителя) срок, но не позднее четырех месяцев с момента регистрации.</p>

Следует отметить, что в последнее время все больше российских бизнесменов и инвесторов обращают внимание не только на страны Европы с благоприятными налоговыми режимами (Швейцария, Монако), но и на страны Юго-Восточной Азии, такие как Сингапур. Так благодаря уникальной инфраструктуре, гибкой системе налогообложения, отсутствию бюрократии, Сингапур представляет собой выгодную юрисдикцию для создания престижной платформы для развития бизнеса, размещения активов в надёжных финансовых институтах, а также возможности оптимизировать налоговую нагрузку.

Исходя из вышеизложенного, можно провести сравнительную параллель процедуры создания юридического лица в Российской Федерации⁸ и Сингапуре^{9, 10}, выделить схожие и отличительные черты двух систем. (Таблица 2)

Таблица 2

Россия	Республика Сингапур
Регистрирующий орган	
Федеральная налоговая служба РФ (ст.2 ФЗ №129 от 08.08.2001)	Учетный корпоративный контролирующий орган при Министерстве финансов Сингапура
Размер уставного капитала	
В зависимости от организационно-правовой формы общества:	Минимальный уставный капитал, необходимый для регистрации, - один сингапурский доллар.

⁸ Федеральный закон от 08.08.2001 № 129-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2014) // «Российская газета», № 153-154, 10.08.2001.

⁹ <http://www.offshorewealth.info/index.php/offshore-company-formation/837-company-registration-in-singapore.html> - Ведущий корпоративный портал оффшорной индустрии на русском.

¹⁰ <http://sbf-group.com/about/> - Официальный сайт консалтинговой компании SBF Group.

<p>Для ООО – не менее 10 000 рублей. Для ОАО не менее 1000 кратной суммы МРОТ; ЗАО не менее 100 кратной суммы МРОТ; (Изменения внесенные в ГК РФ, вступившие в силу с 1.09.2014, пока не внесены в специальные законы)</p>	<p>Уставный капитал может быть увеличен в любое время после регистрации компании.</p>
<p>Перечень документов</p>	
<p>Ст.12 ФЗ №129 от 08.08.2001 Документы, представляемые при государственной регистрации создаваемого юридического лица</p> <p>а) подписанное заявителем заявление о государственной регистрации по форме, утвержденной уполномоченным Правительством Российской Федерации федеральным органом исполнительной власти.</p> <p>б) решение о создании юридического лица в виде протокола, договора или иного документа в соответствии с законодательством Российской Федерации;</p> <p>в) учредительные документы юридического лица в двух экземплярах.</p> <p>г) выписка из реестра иностранных юридических лиц соответствующей страны происхождения или иное равное по юридической силе доказательство юридического статуса иностранного юридического лица - учредителя;</p> <p>д) документ об уплате государственной пошлины.</p>	<p>Для регистрации компании необходима следующая информация:</p> <ul style="list-style-type: none"> • название компании • краткое описание деятельности • реквизиты акционеров • реквизиты директоров • юридический адрес • реквизиты секретаря • устав (Memorandum and Articles of Association). <p>Можно использовать стандартную версию устава, которая подходит для большинства случаев.</p> <p>Для подготовки регистрации потребуются предоставить следующие документы:</p> <p>Для нерезидентов: копия паспорта (предпочтительно заграничного, но можно и национального), подтверждение адреса проживания (счет за коммунальные услуги, договор купли-продажи или аренды жилого помещения) и другие (такие как справка из банка, характеристики и рекомендации).</p> <p>Для резидентов: копия сингапурского удостоверения личности.</p> <p>Для юридических лиц: копия свидетельства о регистрации и устава.</p> <p>Копии документов должны быть официально заверены.</p> <p>Документы, оформленные не на английском языке, предоставляются с официально заверенным переводом.</p>
<p>Порядок регистрации</p>	
<p>1. Подача необходимых документов. Регламентирована ст.9 и 12 ФЗ №129 от 08.08.2001. Заявитель представляет необходимые документы в регистрирующий орган, датой предоставления документов является день их получения регистрирующим органом.</p>	<p>1.Одобрение названия компании. Название компании утверждается путем подачи заявки регистратору. Ваша компания-регистратор, сделает это для Вас в качестве первого шага в процессе инкорпорации. В стандартных случаях, утверждение/ отказ в регистрации предложенного названия приходит в течение дня. Если предложенное название имеет в составе определенные спорные слова (например, банк, финансы, законы, союз, название стран, СМИ и т.д.), может потребоваться утверждение соответствующего государственного органа. В этом случае рассмотрение заявки имени может</p>

	<p>занять несколько дней или недель, а в особо редких случаях Вас даже могут вызвать для персонального интервью.</p> <p>Требования к названию:</p> <ul style="list-style-type: none"> • не совпадает или не похоже до степени смешения на названия любых местных существующих компаний, • не нарушает авторских прав существующих торговых марок, • не является непристойным или вульгарным, • еще не занято. <p>В случае одобрения, название будет зарезервировано для Вас на срок 60 дней с даты подачи заявления. Вы имеете право продлить этот срок еще на 60 дней путем подачи просьбы о продлении до истечения срока действия.</p>
<p>Этап-посредник: получение расписки от регистрирующего органа о поступлении необходимых документов.</p> <p>Время получения расписки зависит от способа подачи документов в регистрирующий орган:</p> <p>А. если подавали непосредственно или через многофункциональный центр, то в день получения документов.</p> <p>Б. Если почтовым отправлением, то не позднее рабочего дня, следующего за днем получения.</p> <p>В. Если с использованием информационно-телекоммуникационных сетей (Интернет, Портал муниципальных и государственных услуг), то в течение рабочего дня следующего за днем получения документов.</p> <p>Информацию о факте представления документов не позднее рабочего дня следующего за днем их получения регистрирующий орган размещает на своем официальном сайте, в сети Интернет.</p>	<hr/>
<p>2. Государственная регистрация. Регламентирована ст.8 ФЗ № 129 от 08.08.2001. Срок – не более 5 рабочих дней с момента предоставления необходимых документов.</p>	<p>2. Регистрация компании.</p> <p>Как только имя было согласовано, можно подавать заявку на регистрацию компании. Если все документы готовы и подписаны директорами и акционерами, процесс регистрации может быть завершен в течение нескольких часов.</p> <p>Важно учитывать, что в редких случаях (к примеру, есть вопросы к предоставленным документам, или благонадежность акционеров или директоров внушает подозрения и т.п.), процедура регистрации может занять больше времени, т.к. будут запрошены дополнительные документы.</p>

Таким образом, можно говорить об упрощенном порядке государственной регистрации компаний в Сингапуре. Среди главных преимуществ Сингапура перед российской моделью

регистрации фирм можно выделить следующие:¹¹ устоявшаяся законодательная система, основанная на общем праве; Сингапур политически стабильное государство в Юго-Восточной Азии; регистрация компании осуществляется в течение 1 рабочего дня; удобное миграционное законодательство, позволяющее работать и управлять бизнесом на территории Сингапура; нулевая ставка налога на первые 100 000 долларов США налогооблагаемой прибыли в течение первых трех лет деятельности; отсутствие валютного контроля; высокие рейтинги как места для ведения бизнеса и жизни.

Из проведенного анализа норм о регистрации юридических лиц двух государств явствует, что таких льготных условий, какие созданы в Республике Сингапур, в России пока не существует. Однако законодательство в данной сфере все время совершенствуется.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ (ред. от 05.05.2014) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2014) // «Российская газета», № 238-239, 08.12.1994.
2. Федеральный закон от 08.08.2001 № 129-ФЗ (ред. от 05.05.2014) «О государственной регистрации юридических лиц и индивидуальных предпринимателей» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2014) // «Российская газета», № 153-154, 10.08.2001.
3. Письмо ФНС РФ от 11.02.2010 № 3-7-07/84 «О рассмотрении обращения» // «Официальные документы», № 9, 02.03.2010 (еженедельное приложение к газете «Учет, налоги, право»).
4. Концепция развития гражданского законодательства Российской Федерации» (одобрена решением Совета при Президенте РФ по кодификации и совершенствованию гражданского законодательства от 07.10.2009) // «Вестник Высшего Арбитражного Суда Российской Федерации», 2009 г., №11.
5. <http://www.offshorewealth.info/index.php/offshore-company-formation/837-company-registration-in-singapore.html> - Ведущий корпоративный портал оффшорной индустрии на русском.
6. <http://sbf-group.com/about/> - Официальный сайт консалтинговой компании SBF Group.
7. <http://www.nalog.ru> – Официальный интернет-сайт Федеральной налоговой службы РФ. Функции ФНС РФ: регистрация ЮЛ и ИП.
8. http://www.roche-duffay.ru/articles/singapore_tax_planning.htm - Официальный сайт компании по международному налоговому планированию среднего и крупного бизнеса ROCHE AND DUFFAY.Статья «Возможности налогового планирования в Сингапуре», С. 1-8.

¹¹ http://www.roche-duffay.ru/articles/singapore_tax_planning.htm - Официальный сайт компании по международному налоговому планированию среднего и крупного бизнеса ROCHE AND DUFFAY.Статья «Возможности налогового планирования в Сингапуре», с.1-8.

*Jakimovich Juriy Konstantinovich,
Tomsk State University,
Professor, Doctor of Law Sciences, the Law Institute*

The establishment of the truth as a remedy of achieving the purpose and solving tasks the Russian criminal proceedings and criminal law

Abstract: The article is devoted to investigation of the question about truth in criminal proceedings. The author argues that the achievement of the objective truth cannot be considered as the purpose of criminal proceedings, and substantiates that the only purpose of it is the correct application of the norms of the criminal substantive law. In turn, the establishment of the objective truth is the purpose of the proof and the remedy of solving of tasks of criminal proceedings, achieving of it's purpose.

Key words: truth, proving, goals, objectives, criminal proceedings.

*Якимович Юрий Константинович,
Томский государственный университет,
Профессор, доктор юридических наук,
Юридического института*

Установление истины как средство достижения цели и решения задач российского уголовного процесса и уголовного права

Аннотация: Исследуется вопрос об истине в уголовном судопроизводстве. Доказывается, что достижение объективной истины нельзя рассматривать в качестве цели уголовного судопроизводства, обосновывается, что единственной его целью является правильное применение норм уголовного материального права; в свою очередь, установление объективной истины является целью доказывания и средством решения задач уголовного судопроизводства, достижения его цели.

Ключевые слова: истина, доказывание, цели, задачи, уголовное судопроизводство.

Наконец-то после десятилетий затишья юридическая наука (в том числе и уголовно-процессуальная) начала активно развиваться. Не счесть числа новых профессоров и доцентов, изобретающих всё новые и новые велосипеды, не удосужившись при этом хотя бы немного почитать (не изучить) труды своих предшественников, хотя бы великих учёных XIX–XX вв. Современные научные дискуссии по своей тональности всё более напоминают дискуссии 20-х гг. прошлого века, когда нередко аргументом правильности своей позиции служил тезис «ты не прав потому, что я прав».

Вот и теперь авторы некоторых статей доходят чуть ли не до прямых оскорблений своих оппонентов, а уж обвинения в невежестве встречаются сплошь и рядом. При этом, что ещё интереснее, ярые антикоммунисты, начисто отвергающие что-либо позитивное в науке уголовного процесса советских учёных за якобы приверженность их большевизму и тоталитаризму, сами не отличаются ничем от тех же учёных-большевиков в стремлении подавить любое инакомыслие, любые взгляды, противоречащие их собственным. «Только американское судопроизводство лучшее в мире. Только состязательность и никакой публичности, никакой объективной истины и далее, и далее». Но, как не раз, справедливо и очень деликатно замечал уважаемый мною профессор Л. В. Головкин, почему бы этим учёным не изучить опыт Германии, Франции, других стран континентальной Европы, не провести сравнительный анализ? [1]

Я могу ещё понять постперестроечных кандидатов наук, которые, думаю, вовсе не знакомы с трудами выдающихся советских учёных, внесших неоспоримый вклад в российскую процессуальную науку. Но ведь профессора, получившие классическое юридическое образование ещё в советских вузах, не могут не знать трудов этих учёных. Кто как ни М.С. Строгович вопреки господствующей в то время идеологии, постепенно, шаг за шагом продвигал идеи состязательности, презумпции невиновности. И если бы некоторые учёные вновь или впервые внимательно и не предвзято изучили его труды, то им бы стало ясно, что никаких противоречий между материальной истиной и презумпцией невиновности, толкованием неустранимых сомнений в пользу обвиняемого нет. Только на основе истинных суждений (ошибки бывают и здесь, и что из этого?) может быть постановлен обвинительный приговор. Но это правило не всегда относится к оправдательному приговору, он может быть и должен быть постановлен и при наличии сомнений в достоверности установленных обстоятельств. Однако, эти, казалось бы, бесспорные суждения не воспринимаются нашими учёными-американцами.

Так, М. А. Лазарева, например, пишет: «Поэтому обсуждаемый вопрос состоит вовсе не в том, достижима ли истина в уголовном процессе (в наш просвещённый век вряд ли можно это серьёзно обсуждать (курсив мой. – Ю.Я.)), а в том, какой цели служит реализация этой уже отвергнутой идеи» [2]. Позвольте: кем отвергнутой? М. А. Лазаревой и ещё десятком современных процессуалистов. А большинство как российских [3], так и европейских учёных вовсе не отвергают истину, может быть, называя её иногда иначе, например, «материальная истина». Такой подход известного учёного иначе как необоснованным я назвать не могу.

Ещё одно, на мой взгляд, очень важное, замечание: почему-то юристы, в том числе и учёные, стали вдруг считать себя специалистами даже не в смежных, а в достаточно далеких от юриспруденции сферах познания. К сожалению, увлечение смежными науками, особенно философией, коснулось и учёных-процессуалистов. Многие достаточно устоявшиеся простые и чисто процессуальные понятия они пытаются объяснить, оперируя сложнейшими философскими категориями.

Так, весьма уважаемый мною профессор Л. А. Воскобитова пишет: «Вопрос об истине изначально “принадлежит” науке философии и разрабатываемой ею теории познания». И это так. Но далее она утверждает: «В уголовном процессе об истине вспоминают, как правило, после периода произвола и беззакония» [4]. Позволю не согласиться с уважаемым профессором. Споры о характере истины начались вовсе не после большевистских репрессий, дискуссия по этому вопросу оживленно велась выдающимися отечественными учёными XIX в., а также европейскими учёными задолго ещё до фашистских репрессий в этих странах.

И потом, понятие материальной (объективной) истины придумали вовсе не советские учёные. Споры по этому вопросу ведутся уже тысячелетия, а в отечественной процессуальной литературе эти проблемы достаточно глубоко исследовались в трудах известных российских учёных XIX в. И тогда не было единого мнения. Но полемика велась действительно на достойном учёных уровне, а не по принципу «ты сам дурак».

Так, В.Д. Спасович писал: «Из несовершенства нашего наблюдательного снаряда, из недостаточности наших органов познавательных следует, что эта достоверность, которой человек добивается изо всех сил, не может быть безусловная, а только относительная. Наша достоверность только гадательная» [5]. Профессор В. К. Случевский также отмечал, что «о полной несомненности не может быть и речи в области судебного исследования, и в делах судебных судья вынужден, по несовершенству средств человеческого правосудия, удовлетворяться по необходимости более или менее высокой степенью вероятности» [6]. Такого же мнения придерживались и другие учёные того времени [7]. Но были и противоположные мнения. Так, С.И. Викторский утверждал: «То, что признаётся судьёй, должно быть согласно с действительностью, должно быть истиною» [8].

Считаю уместным привести несколько цитат и из современных работ. Так, профессор О. Л. Баев пишет: «Могут ли иметься какие-либо возражения против необходимости установления действительности обстоятельств уголовного дела? Их нет и быть не может, у каждого разумного человека, тем более профессора в области уголовной юстиции» [9]. А ранее выдающийся советский учёный П.А. Лупинская также утверждала, что «установить истину в уголовном процессе означает познать прошедшее событие и все обстоятельства, подлежащие установлению по уголовному делу, в соответствии с тем, как они имели место в действительности» [10]. Профессор В. Балакшин также считает, что «целью уголовно-процессуальной деятельности и доказывания, в частности, не может быть что-либо иное, кроме как установление объективной действительности, реальности, имевшей место в прошлом. Не абсолютной истины, ибо достичь её невозможно, не относительной, ибо это повлечёт нарушение прав участников процесса, другие нежелательные последствия, а истины объективной» [11].

И если уж на то пошло, ярким сторонником формальной, юридической истины был как раз советский академик А. Я. Вышинский. Ведь это он ещё в 1930 г., отождествляя понятия абсолютной и объективной истины, утверждал, что «требование установления судом абсолютной истины неправильно, потому что условия судебной деятельности ставят судью в необходимость решать вопрос не с точки зрения установления абсолютной истины, а с точки зрения установления максимальной вероятности тех или иных фактов, подлежащих судебной оценке» [12]. Такого же мнения он придерживался и в начале 50-х гг. прошлого века в своей «Теории судебных доказательств в советском праве» [13].

После прочтения трудов Л. А. Воскобитовой и других учёных приходишь к выводу о том, что виновником всему явилось марксистско-ленинское учение. По их мнению, именно на основе этого учения и было разработано современными процессуалистами учение об объективной истине. Однако К. Маркса вряд ли можно отнести к философам, скорее он экономист, а В. И. Ленин скорее и ни тот, и ни другой, а революционер практик. Учение его основывается (и он сам этого не отрицал) на трудах немецких философов, в частности материалиста Фейербаха, диалектика Гегеля и экономиста Маркса. В этом свете уместно привести высказывание В. М. Бозрова: «Мозаика точек зрения современных учёных... по этому поводу (о характере истины. – Ю. Я.) представляет собой не более чем блеклый (курсив

мой. – Ю. Я.) вторичный продукт философских дуэлей грандов прошлого (Аристотеля, Платона, Августина, Ф. Бэкона, Б. Спинозы, К. Гельвеция, Д. Дидро, П. Гольбаха, Л. Фейербаха, Дюма, Б. Рассела, А. Пуанкаре, Р. Карнапа, К. Маркса, Ф. Энгельса, В. Ленина, И. Ньютона, Г. Гегеля, И. Фихте, И. Канта, А. Эйнштейна и др.) с проекцией на современный уголовный процесс России» [14]. Значит споры об истине вовсе не ограничиваются периодом марксистско-ленинской теории познания, они извечны, как извечна наука философия.

Что же касается репрессий, то они были не в то время, когда советскими учёными (М. С. Строгович, П. А. Лупинская) обосновывалась необходимость достижения объективной, материальной истины, а напротив, во времена, когда академиком А. Я. Вышинским (а его мнение было единственно правильным в науке) была поддержана идея (правда, он выдавал её за свою) формальной (юридической) истины. Именно на основе учения о формальной (юридической) истине в науке уголовного процесса и практической деятельности стал неоспоримым тезис о признании вины как «царицы доказательств».

Именно сторонники юридической (формальной) истины в 30-е гг. прошлого века обосновали возможность применения уголовной репрессии к невиновным в случае признания ими своей вины. Возможно ли осуждение невиновных при реализации института сделки о признании вины в столь любимых сторонниками теории формальной истины Соединенных Штатах?

Конечно же, возможны случаи осуждения невиновных и в Германии, Франции, но вероятность этого гораздо меньше, чем в США, ибо в этих странах признание вины должно подтверждаться совокупностью других доказательств, а целью доказывания является установление именно объективной истины. Именно по этим причинам многие современные российские учёные весьма критически относятся к упрощённому досудебному и судебному производству [15].

Бедой современной науки уголовного процесса, в том числе, является то, что учёные-процессуалисты всё более вторгаются в сферу философии, в которой познания у них не столь велики, чтобы делать серьёзные философские умозаключения применительно к уголовному процессу [16]. Отсюда и получается, что сложнейшие философские категории (а ведь и сами философы трактуют их неоднозначно) применяются к понятиям уголовно-процессуальным, которые чаще всего, как и сама наука уголовного процесса, носят прикладной характер и достаточно условны.

Вот, например, «презумпция невиновности». Бесспорно, что с момента вступления в силу оправдательного приговора суда никто не вправе сомневаться в виновности оправданного или тем более называть его преступником. Между тем юристы понимают условность этого положения, ибо оправдательный приговор при определённых условиях может быть отменен в кассационном порядке.

Или ещё один пример: понятия «уголовный процесс» и «уголовное судопроизводство» в Европе, равно как и в России, используются как синонимы. Однако очевидна условность такого отождествления, но так принято, так «договорились». Или «признаки преступления». Чисто уголовно-процессуальное понятие. И таких «условностей» в науке уголовного процесса очень много. Поэтому далеко не всем чисто уголовно-процессуальным понятиям можно придавать даже уголовно-правовой, а тем более философский смысл. Поэтому и понятие «объективная истина» в уголовном процессе носит условный характер. Но обозначьте это понятие как угодно иначе. От этого ведь не изменится сущность доказывания, направленного в пределах доказывания на установление обстоятельств, входящих в предмет доказывания. Но

в рамках предмета доказывания мы должны установить то, что было на самом деле. Иные представления приведут нас к признанию допустимости осуждения невиновных.

Авторы, отрицающие концепцию объективной истины, нередко противоречат сами себе. Так, В. А. Лазарева совершенно обоснованно утверждает, что не требует доказывания невиновность лица. Это действительно так, ибо «недоказанная виновность равнозначна невиновности» (общеизвестная истина). Далее она также верно утверждает, что «...доказывание в рамках строго определённых процедур необходимо для выявления и обоснования тех фактов, которые в своей совокупности позволяют констатировать виновное совершение лицом общественно опасного деяния, предусмотренного Уголовным кодексом» [17].

Так значит везде должны быть выявлены факты виновности? И они должны соответствовать той действительности, которой уже нет, но которая была? А что это, если не истина? Уважаемый профессор пишет также: «Презумпция невиновности и объективная истина несовместимы. Уголовный процесс, основанный на презумпции невиновности, принципиально отличается от уголовного процесса, основанного на стремлении к объективной истине, это различные типы процесса» [18]. А что, разве в уголовном процессе немецком или французском (который отнюдь не относится к англо-американскому типу) процессе отрицается презумпция невиновности?

К сожалению, как это справедливо отмечает Л. В. Головкин, речь идёт о пресловутых двойных стандартах, когда постсоветский процесс допустимо сравнивать с американским и недопустимо – с германским и французским, ибо обычаи, условия, жизненный уклад, наш менталитет несовместимы с европейскими и полностью совпадают с американскими.

Не голословны ли эти утверждения? В этой связи Л. В. Головкин не без некоторого сарказма пишет: «...мы либо не допускаем никакого сравнения, запрещая себе ссылаться на опыт США или Франции как несовместимый с отечественной спецификой, либо допускаем такое сравнение, понимая различия между институциональной логикой и логикой социологической... Автор этих строк допускает полемику между обоими вариантами, лично склоняясь ко второму из них. Единственное, чего он не допускает, так это громких криков о недопустимости концептуальных сравнений с Францией, Германией или Швейцарией со стороны специалистов, полностью выстроивших свои «умозрительные теории» отнюдь не путём собирания народных обычаев в русской глубинке, а путём элементарного перевода англо-американских (чаще всего) источников [19].

Вопрос о характере истины тесно связан с вопросом о целях и задачах уголовного процесса. Так что же является целью уголовного судопроизводства? В УПК РФ не сформулированы не только цель, но и даже задачи уголовного процесса. Их можно лишь теоретически обосновать, исходя из содержания ст. 6 УПК РФ «Назначение уголовного судопроизводства».

В каких же случаях можно считать, что задачи, сформулированные в ст. 6 УПК РФ, будут решены? Наверное, лишь тогда, когда нормы материального уголовного права будут применены правильно. Как и сам уголовный процесс носит прикладной характер по отношению к материальному уголовному праву, «обслуживает» применение его норм, так и задачи уголовного процесса производны от назначения (задач, целей) уголовного права и не могут рассматриваться абстрактно, в отрыве от назначения и задач уголовного права. Уголовный процесс вторичен по отношению к уголовному праву. Сущность его определяется сущностью уголовного права. И никак не наоборот. И мне всегда казалось, что это положение

настолько общеизвестно, что не требует дополнительной аргументации. Однако в последнее десятилетие (и особенно в рамках исследования проблем состязательности) предпринимаются попытки «оторвать» уголовное судопроизводство от уголовного права, придавать ему некую самостоятельную сущность.

Сказанное выше в полной мере относится и к задачам, и к цели уголовного судопроизводства. Их определение ни в коей мере не может быть оторвано от сущности уголовного права.

Для чего нужен уголовный процесс? И как право, и как законодательство, и как деятельность, всего лишь для того, чтобы правильно применять нормы уголовного материального права. И это единственная цель уголовного судопроизводства. Именно по этому критерию судят об эффективности уголовно-процессуальной деятельности и оптимальности её законодательного регламентирования. И только в этом случае, когда достигается указанная выше цель и нормы уголовного права применяются правильно и эффективно, только тогда можно считать решенными и задачи, сформулированные в ст. 6 УПК РФ.

Цель же уголовного судопроизводства может быть достигнута только в результате уголовно-процессуальной деятельности, основой которой является доказывание. Целью же доказывания является установление истины. И таким образом установление истины не может служить целью уголовного судопроизводства. Оно является лишь средством достижения цели правильного применения норм уголовного права, т. е. средством достижения цели уголовного процесса.

«Правильно применить уголовный закон означает применение его именно к действительно виновному лицу и в мере, соответствующей степени его вины, – в этом заложена необходимость стремиться устанавливать обстоятельства совершения преступления, отражая их в материалах уголовного дела, в полном и точном соответствии с объективной действительностью, т. е. устанавливать объективную истину по уголовному делу» [21].

При этом при определении характера истины, которая должна быть достигнута по результатам доказывания, некоторыми современными учёными допускается некая подмена понятий. Такую подмену, как уже отмечалось ранее, допускал в своё время академик Вышинский [22], а вслед за ним другие советские учёные [23]. Они отождествляли совершенно разные понятия: абсолютную и объективную (материальную) истину. Конечно же, абсолютной истины человеку в отдельности и человечеству в целом не достичь никогда. Большой вопрос, знал ли её сам Господь Бог [24].

В уголовном судопроизводстве, этом маленьком «клочке познания» никогда и не требовалось устанавливать так называемую абсолютную истину [25]. Наша уголовно-процессуальная истина строго ограничена рамками предмета и пределов доказывания.

Далее подменяются понятия «цель» и «результат». Конечно же, ныне никто не утверждает, что во всяком приговоре суда установлена объективная истина. Истинность приговора, вступившего в законную силу лишь презюмируется. Причём презумпция эта относится к числу опровержимых. Приговор, вступивший в законную силу, может быть признан неистинным и отменен.

В любой деятельности, в том числе уголовно-процессуальной, не всегда удаётся решить изначально поставленные задачи, достичь того результата, который предполагался. Но это вовсе не означает, что нельзя изначально ставить целью то, что в принципе достижимо, но не всегда достигается. Возможно ли достичь объективной (не абсолютную, конечно же)

истины в ходе уголовно-процессуальной деятельности? Конечно же, да. Иначе мы переходим на позиции давно уже отвергнутой теории формальных доказательств, из которой следует в частности, что лучшим и неоспоримым доказательством является признание лицом своей вины [26]. Ведь перед следователем не может ставиться задача достижения некой формальной истины: сделай то, добудь это и будет достаточно. Перед следователем ставится задача установить в рамках предмета и пределов доказывания (но не более того), что и как было на самом деле. А это и есть объективная истина [27].

Обобщая изложенное, следует сделать выводы:

1. Достижение объективной истины не может ставиться в качестве цели уголовного судопроизводства.

2. Единственной целью уголовного процесса (в любом его понимании) является правильное применение норм уголовного материального права. Если же нормы уголовного права применяются правильно, то тогда решены и задачи уголовного права, и задачи уголовного процесса.

3. Целью доказывания в уголовном судопроизводстве (а доказывание – это основа уголовно-процессуальной деятельности) является установление объективной истины (того, что было на самом деле, но только лишь в рамках предмета и пределов доказывания). В свою очередь, вследствие достижения этой цели (установления объективной истины) достигается и цель всего уголовного судопроизводства – правильного применения норм уголовного материального права.

4. Вместе с тем, в силу многих причин, истина достигается не во всех случаях, поэтому истинность обвинительного приговора, вступившего в законную силу, лишь презюмируется. Причём презумпция эта является опровержимой.

Список литературы:

1. Головкин Л. В. Теоретические основы модернизации учения о материальной истине в уголовном процессе // Библиотека криминалиста. – 2012. – № 4. – С. 73–75.
2. Лазарева В. А. Объективна ли «объективная истина»? // Библиотека криминалиста. – 2012. – № 4. – С. 171–173.
3. Азаров В. А. О цели доказывания в современном уголовном судопроизводстве России // Проблемы уголовно-процессуальной науки XXI века: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию д-ра юрид. наук, проф. З. З. Зинатуллина. – Ижевск, 2013. – С. 20–28; Его же. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: двойные стандарты в установлении истины // Вестник Томского государственного университета: Экономика. Юридические науки. – 2003. – № 4. – С. 14–15; Головкин Л. В. Истина в уголовном процессе. Комментарии экспертов // Закон. – 2012. – № 6. – С. 23; Еникеев З. Д., Еникеев Р. З. Участие адвоката – защитника в доказывании по делам о преступлениях несовершеннолетних: социально-этические проблемы: монография. – Уфа, 2004. – С. 68, 105–108; Зинатуллин З. З., Егорова Т. З., Зинатуллин Т. З. Уголовно-процессуальное доказывание. Концептуальные основы: монография. – Ижевск, 2002. – С. 66–67; Кудрявцева А. В. Теория доказывания в юридическом процессе: учебное пособие. – Челябинск, 2006. – С. 44; Свиридов М. К. Установление судом истины в судебном разбирательстве // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 353. –

- С. 142–143; Его же. Установление истины на предварительном расследовании и в судебном разбирательстве // Правовые проблемы российской государственности: сб. статей. – Ч. 51. – Томск, 2011. – С. 3–8; Халиулин А. Г. Истина в уголовном процессе. Комментарии экспертов // Закон. – 2012. – № 6. – С. 25; Шейфер С. А. Доказательства и доказывание по уголовным делам: проблемы теории и правового регулирования. – М., 2008. – С. 43.
4. Воскобитова Л. А. Некоторые особенности познания в уголовном судопроизводстве, противоречащие мифу об истине // Библиотека криминалиста. – 2012. – № 4. – С. 56.
 5. Спасович В. Д. О теории судебно-уголовных доказательств в связи с судоустройством и судопроизводством. – СПб., 1861. – С. 15–16.
 6. Случевский В. К. Учебник русского уголовного процесса. – СПб., 1913. – С. 397.
 7. Михайловский И. В. Основные принципы организации уголовного суда. – Томск, 1905. – С. 16; Розин Н. Н. Уголовное судопроизводство. – СПб., 1914. – С. 303; Фойницкий И. Я. Курс уголовного судопроизводства. – СПб., 1996. – Т. 2. – С. 171–179.
 8. Викторский С. И. Русский уголовный процесс. – М., 1912. – С. 212.
 9. Баев О. Л. Законопроект «Об объективной истине в уголовном судопроизводстве» и возможные последствия его принятия // Библиотека криминалиста. – 2012. – № 4. – С. 20.
 10. Лупинская П. А. Уголовный процесс : учебник. – М., 1995. – С. 129.
 11. Балакшин В. Истина в уголовном процессе // Российская юстиция. – 1998. – № 2. – С. 18–19.
 12. Вышинский А. Я. Проблема оценки доказательств в советском уголовном процессе // Проблемы уголовной политики. – Кн. IV. – М., 1937. – С. 13–38.
 13. Вышинский А. Я. Теория судебных доказательств в советском праве. – М., 1950. – С. 180–186.
 14. Бозров В. М. Истина в уголовном процессе: pro et contra // Библиотека криминалиста. – 2012. – № 4. – С. 33–34.
 15. Свиридов М. К. Установление судом истин в судебном разбирательстве. – С. 142–143; Его же. Установление истины на предварительном расследовании и в судебном разбирательстве. – С. 3–8.
 16. Я не хочу никого обидеть: наверное, есть отдельные самородки, способные постичь самостоятельно тот объём знаний, который студенты-философы изучают пять лет, а потом три года исследуют в ходе подготовки диссертации и т. д.
 17. Лазарева В. А. Указ. соч. – С. 171–173.
 18. Там же.
 19. Головкин Л. В. Теоретические основы модернизации учения о материальной истине в уголовном процессе. – С. 73–75.
 20. О внесении изменений в Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации в связи с введением института установления объективной истины по уголовному делу: проект Федерального закона. – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=PRJ;n=97030> (дата обращения: 10.04.2013).

21. Мезинов Д. А. Объективна ли истина, устанавливаемая в уголовном процессе? // Библиотека криминалиста. – 2012. – № 4. – С. 178.
22. Вышинский А. Я. Проблема оценки доказательств в советском уголовном процессе. – С. 13–38.
23. Голунский С.А. О вероятности и достоверности в уголовном суде // Проблемы уголовной политики. – Кн. IV. – М., 1937. – С. 60–62.
24. Розин Н. Н. Указ. соч. – С. 303.
25. Балакшин В. Указ. соч. – С. 18–19.
26. Вышинский А. Я. Проблема оценки доказательств в советском уголовном процессе. – С. 13–38.
27. Строгович М. С. Материальная истина и судебные доказательства в советском уголовном процессе. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – 384 с.

*Neduzhko Yury Victorovich,
Volyn Institute for Postgraduate Education,
Professor, Doctor of Historical Sciences*

The Struggle of Ukrainian Diaspora of Canada for the Human Rights and the Independence of Ukraine (end of 60-th – beginning of 80-th years of XX century)

Abstract. The goal of this article is to show the activity of Ukrainian emigration of Canada in the protection of human rights and the revival of the sovereignty of Ukraine. It analyses the position of Ukrainians from abroad to the policy of USSR. The article shows the collaboration of Ukrainians with the Canadian Government in the questions of protection of the human rights and the revival of the national independence.

Key words: ukrainian diaspora, human rights, independence, democracy, Ukraine, Canada.

*Недужко Юрій Вікторович,
Професор Волинського інституту післядипломної
педагогічної освіти, доктор історичних наук*

Боротьба української діаспори Канади за права людини та незалежність України (кін. 60-х – поч. 80-х рр. XX ст.)

Анотація. Дана стаття присвячена висвітленню діяльності української еміграції Канади по захисту прав людини та відродженню державності України. Проаналізована позиція зарубіжних українців щодо політики СРСР. Показана взаємодія українців з органами влади Канади в питаннях захисту прав людини та відновлення національної державності.

Ключові слова: українська діаспора, права людини, незалежність, демократія, Україна, Канада.

Метою даної статті є висвітлення правозахисної та державотворчої діяльності української діаспори Канади в кінці 60-х - на початку 80-х рр. XX ст.

Серед основних завдань публікації: простежити формування українського національно-визвольного руху Канади, пріоритетні напрямки його діяльності та взаємодію з органами влади, політичними силами, громадськістю та засобами масової інформації країни.

В даний час поза межами України перебуває понад 16 млн. українців. Вони становлять одну з найбільш політично, економічно і культурно активних діаспор в світі. На жаль, історія зарубіжних українців, особливо це стосується післявоєнного періоду, висвітлена надзвичайно слабо та фрагментарно. Діяльність української діаспори по відродженню незалежності України, незважаючи на важливість проблеми, взагалі являється “білою плямою” української

історіографії. Серед праць, в яких можна знайти інформацію по даній темі - книга Степана Галамая, в якій зображено боротьбу української діаспори за незалежну Україну [3]. Не можна не відмітити роботи канадського вченого Михайла Боровика, зокрема, його фундаментальну працю “Століття українського поселення в Канаді (1891-1991)”, в якій крім іншого, змальована боротьба зарубіжних українців за демократію і права людини в СРСР [1]. Багато інформаційного матеріалу про життя і діяльність канадських українців міститься в монографії українських науковців Трошинського В. П. та Шевченко А. А. [5]. Проте, всі вони лише побіжно торкаються зазначеної проблеми. Тому дослідження і висвітлення довголітньої боротьби еміграції за демократію і незалежність України викличе значну зацікавленість як професійних науковців, так і представників політичних партій, громадського загалу і може становити суспільну користь за нинішніх складних умов перехідного періоду українського державотворення, стане однією з форм співпраці із зарубіжними українцями.

В 60-х – 80-х рр. ХХ ст. українська діаспора Канади відіграла важливу роль в боротьбі за відродження незалежної демократичної України. Потрібно підкреслити, що ще наприкінці 40-х - на початку 50-х рр. ХХ ст. в цій північноамериканській країні виникло ряд українських громадсько-політичних організацій, основною метою діяльності яких стало відновлення національної державності. Безумовним лідером серед них була Ліга визволення України (ЛВУ), яка була створена в 1949 році [5, 82]. Очолив її Роман Малащук.

Крім того, приблизно в той же час, виникли і інші організації, які стояли на подібній політичній платформі. Так, в 1948 році була створена Спілка української молоді Канади (СУМК), в 1952 році – Об'єднання жінок ЛВУ (ОЖ ЛВУ) та Товариство колишніх вояків УПА (Т-во к. в. УПА). Тоді ж виникло Товариство української студіюючої молоді ім. Міхновського (ТУСМ) [1, 158-161].

Незабаром, всі згадані організації були об'єднані в Український визвольний фронт Канади (УВФК). Для пропаганди своїх ідей вони використовували загальноканадську газету “Гомін України”, засновану в 1948 році. УВФК підтримував активні стосунки з ОУН-р, Антибільшовицьким блоком народів (АБН), канадський осередок якого виник в 1953 році, а також Організацією оборони чотирьох свобод України (ООЧСУ), яка була лідером УВФ США [2].

Організації УВФК увійшли до складу Комітету українців Канади (КУК) та Світового конгресу вільних українців (СКВУ), що значно сприяло їх діяльності. В 1967 році УВФК на з'їзді в Нью-Йорку ініціював створення Світового українського визвольного фронту (СУВФ) [4, 141]. На другому з'їзді СУВФ, що відбувався в Торонто 30-31 жовтня 1973 року, головою цієї організації був обраний лідер ЛВУ Роман Малащук. Штаб-квартирою СУВФ стало Торонто. На цей час СУВФ об'єднував організації в Австралії, Аргентині, Великобританії, Бельгії, Бразилії, Нідерландах, ФРН, Франції, США та Канаді [4, 143].

За основну мету діяльності дана організація визначила відродження Української суверенної соборної держави. У постанові Другого світового з'їзду СУВФ зазначалося: “Перше і найголовніше наше завдання: мобілізувати всі сили і зосереджувати всі засоби українського суспільства у вільному світі на допомогу визвольній боротьбі української нації... У вільному світі, в усіх країнах нашого поселення, мусимо розгорнути всебічні масові акції на захист арештованих і засуджених борців за волю і права української нації, їхніх переслідуваних родин і всіх українських патріотів, розгорнути якнайширшу міжнародну акцію і мобілізувати світову опінію – всіх волелюбних людей, у тому й державних діячів і представників різних ділянок життя проти ... тиранії, насильницької русифікації,

безпощадного економічного визиску поневоленних ... націй, переслідування українських Церков і релігії, людино- і народовбивства, та рішуче домагатися здійснення прав України та інших поневоленних у ... СРСР народів на їхнє вільне, суверенне, державне життя” [4, 145].

З цією метою СУВФ звертався до органів влади країн Заходу стати в обороні українського народу від національного та культурного геноциду. Українська діаспора закликала їх: 1) припинити політику співпраці з СРСР, 2) розпочати політику визволення України і інших народів, надаючи політичну підтримку національним визвольним рухам в СРСР, 3) поставити на Генеральній сесії ООН питання про засудження національного, культурного і мовного геноциду щодо України і інших поневоленних народів, переслідування релігії і русифікації, 4) припинити економічну і технологічну наукову співпрацю з СРСР, 5) припинити релігійну співпрацю країн Заходу з СРСР та Руською православною церквою, зважаючи на ліквідацію і переслідування УАПЦ та УКЦ, 6) закликати Ватикан виконати постанову Другого Вселенського Ватиканського Собору про Східні церкви і зміцнити УКЦ шляхом перейменування Верховного архієпископату УКЦ на патріархат, очолений Йосифом Сліпим [4, 147-148].

Завдяки створенню СУВФ українська діаспора Канади координувала боротьбу за відродження незалежності України на міжнародному рівні серед членів ідеологічно подібних організацій.

Серед основних напрямків діяльності діаспори в зазначений період необхідно відзначити наступні: 1) організацію тиску на органи влади Канади з метою їх відмови від співробітництва з СРСР, 2) проведення масових акцій протесту на захист українських політ в'язнів та ідеї відновлення незалежності України, 3) залучення представників органів влади Канади до підтримки правозахисної діяльності української еміграції, 4) організацію виступів проти офіційних візитів радянських делегацій, культобміну, діяльності Товариства об'єднаних українських канадців (ТОУК).

Необхідно відмітити, що в 1966 році українська діаспора виступила категорично проти візиту міністра закордонних справ Канади Пола Мартіна в СРСР. Так, в редакційній статті “Гоміну України”, автором якої була одна з лідерів ОЖ ЛВУ В. Солонинка, ставилися риторичні запитання “Чи міністр П. Мартін прагне дорівняти президенту Франції де Голлеві і прем'єрові Великої Британії Вілсонові, які їздили з поклоном до Москви, щоб там шукати ключа до миру в світі? Чи в розумінні канадського уряду і його міністра закордонних справ Москва є тим вирішним чинником, від голосу якого залежить справа миру і безпеки в світі? Чи й Канада має прикласти свої руки до того, щоб закріплювати московсько-більшевицьку імперію ціною уярмлених народів, а в слід за тим сприяти русифікації і нищенню цих народів?” [6].

Українська діаспора рахувала, що уряду Радянського Союзу вигідна така співпраця з країнами Заходу, в тому числі і Канадою, яка б гарантувала непорушність кордонів СРСР, а також сприяла б реалізації його економічних інтересів. Саме на це і була орієнтована його політика мирного співіснування. Відповідно органи влади Канади, підтримуючи її, шкодили інтересам як українського, так і інших пригноблених в СРСР народів, які боролися за власну незалежність [6].

Зарубіжні українці рахували, що “не збереження московсько-більшовицької імперії, але її деколонізація в ім'я волі і державної незалежності для уярмлених народів є передумовою і гарантом миру й безпеки в світі. І саме Канаді найкраще відповідала б у змагу за мир у світі почесна роля чемпіона боротьби за волю народам і людині” [6].

Проте, найбільш активні виступи організацій зарубіжних українців були спрямовані проти політики уряду, який очолював голова Ліберальної партії Канади П'єр Трудо. В 1969 році УВФК розгорнув широкомаштабні акції протесту проти прем'єр - міністра Канади П. Трудо, який відмовився надіслати привітання з нагоди 20- річчя ЛВУ, як це робили його попередники на цій посаді, мотивуючи це небажанням зв'язувати своє ім'я з організацією, яка підкреслювала свою антирадянську спрямованість та виступала за "розподіл" СРСР [4, 304-305].

ЛВУ, заручившись підтримкою інших організацій УВФК та КУК, розпочала інформаційну кампанію проти уряду Канади. Її початком стало інтерв'ю відомого канадського журналіста Пітера Вортінгтона з головою ЛВУ Р. Малащук, в якому різко критикувалася політика уряду щодо українців [7]. В ряді статей "Гоміну України" критиці була піддана закордонна політика Канади [8]. Українська діаспора почала масово слати протести на ім'я прем'єр-міністра. До акції залучилися і представники інших народів, об'єднаних в АБН – Канади. Апогей антиурядової інформаційної кампанії припав на 1971 рік, коли 17 травня прем'єр-міністр Канади П. Трудо вирушив з 12-денним візитом в СРСР, де підписав договір "Про дружбу і співпрацю Канади з Радянським Союзом". Після візиту в Москву, чільний урядовець Канади в інтерв'ю журналістам зізнався, що не порушував на переговорах справу українських політв'язнів, щоб не дати нагоду органам влади СРСР висунути справу квебекського сепаратизму [4, 305].

Це стало приводом для більшості організацій Канади, об'єднаних в КУК, виступити проти політики П. Трудо. В авангарді опинилася ЛВУ, яка 5 червня 1971 року опублікувала в "Гоміні України" відкритий лист до українців Канади "Протестуємо проти політики прем'єра Трудо". В листі наголошувалося "для нас, українців, політика Трудо створює, зокрема, серйозну загрозу і небезпеку... Україну, Трудо, трактує на рівні провінції Канади, тому вона має залишатися невід'ємною частиною Советського Союзу. Трудо заявив журналістам, що він не порушив у Москві справи Валентина Мороза та інших ув'язнених діячів української культури, бо він є "проти націоналізму". Він проти самостійності України, бо не бажає відділення Квебеку від Канади. Отже, Трудо захищає російський колоніалізм проти права України та інших поневолених Москвою народів на незалежне державне життя. Це міжнародний скандал." [9].

Зарубіжних українців закликали масово слати листи на адресу прем'єр-міністра П. Трудо, з протестами проти його політики. Акція призвела до певної корекції урядової діяльності. П'єр Трудо вимушений був реагувати на позицію української громади та змінити ставлення до проблеми українських політв'язнів в СРСР. Свідченням цьому стали декілька демаршів прем'єра по відношенню до уряду СРСР стосовно забезпечення прав людини в цій країні. Зважаючи на сприятливу політику країн Заходу по відношенню до СРСР в згаданий період часу, це стало певною перемогою українців Канади.

В цей же час тривали заходи діаспори направлені проти політики СРСР. Так, в 1966 році КУК, НТШ та УВФК розгорнули масові акції протесту по всій країні. Вони відбувалися під гаслами захисту українського народу. Приводом для цього стали переслідування та арешти письменників Івана Світличного та Івана Дзюби. Апогеєм акції став мітинг 28 травня 1966 року в Оттаві перед парламентом країни за участю понад чотирьох тисяч українців з Онтаріо та Квебеку. Після цього вони вирушили колоною вулицями міста до посольства СРСР, де влаштували демонстрацію. На їх транспорантах були гасла: "Свободу та незалежність

Україні”, “Зупинити русифікацію України”, “Україна бореться за свободу”. Англо- та франкомовні ЗМІ позитивно для українців висвітлили дану акцію [4, 302].

Протягом 1967 року УВФК провів ряд маніфестацій проти “культобміну” між СРСР та Канадою. Вони відбувалися в Вінніпезі, Саскатуні, Форт Вільямі. Представники організацій УВФК рахували, що мета культобміну з УРСР одна - “розкласти і послаблювати українську національну спільноту, підточувати український самостійницький фронт, морально і духово обеззброювати українські національні сили, звести їх на манівці капітулянтства, замість твердого і непохитного фронту боротьби за свободу і незалежність України” [4, 217].

Найбільшого розголосу в українських і іноземних ЗМІ набула акція української діаспори під час Всесвітньої виставки “Експо-67” в Монреалі. 22 серпня 1967 року під час проведення Дня УРСР на виставці, в усіх місцевих англо- і франкомовних виданнях міста з’явилися матеріали про історію і культуру України, її колоніальний статус в СРСР та прагнення українського народу до незалежності. В ЗМІ підкреслювалося, що колоніальний статус України проявлявся навіть в тому, що вона не змогла взяти самостійну участь у виставці, незважаючи на те, що від уряду Канади надійшло офіційне запрошення до керівництва УРСР. Українська діаспора заплатила за розміщення згаданих матеріалів 1000 дол. США [4, 283]. Крім того, було виготовлено та поширено на “Експо-67” 25 тис. памфлетів “Свобода народам - свобода людині” англійською і французькою мовами, брошуру “Українські жінки в боротьбі за свободу”, а також привітальне слово нібито голови Президії Верховної Ради СРСР М. Н. Підгорного до відвідувачів павільйону СРСР з антирадянським текстом. Представники СУМ роздавали листівки та зірвали прапор СРСР перед будівлею виставки [4, 284].

Обмін нотами між урядами СРСР і Канади викликала велика антирадянська демонстрація, влаштована 7 листопада 1967 року українською діаспорою, у відповідь на міжнародне відзначення 50-річчя Жовтневої революції, організоване Радянським Союзом. Вона проходила під стінами посольства СРСР в Оттаві [1, 341]. Українці, а також інші народи, включені в АБН-Канади вимагали незалежності своїх країн [10]. До прем’єр-міністра Канади Лестера Пірсона від імені зарубіжних українців був відправлений лист з вимогами активної політики канадського уряду в ім’я свободи і справедливого миру в світі [4, 288].

Масові акції протесту, були проведені під егідою КУК та за активної участі УВФК, 17 по 25 жовтня 1971 року в зв’язку з візитом Голови Ради Міністрів СРСР А. Косигіна в Канаду [1, 342]. Вони проходили в Оттаві, Монреалі, Ванкувері, Едмонтоні, Вінніпезі, Пікерінзі під гаслами “За свободу і незалежність для поневолених Москвою народів”, “За ліквідацію російсько-большевицької імперії”. В Оттаві та Торонто, де участь в демонстраціях взяли понад 15 тис. учасників, відбулися зіткнення маніфестантів з поліцією [1, 342].

Зарубіжні українці активно використовували для популяризації ідеї незалежності України спортивні змагання. Так, під час проведення 2-8 вересня 1972 року чемпіонату світу з хокею в містах Монреалі, Торонто, Вінніпезі та Ванкувері, було роздано понад 50 тис. листівок з інформацією про Україну та боротьбу її народу за незалежність. З 17 по 27 липня 1976 року проходили протестні акції зарубіжних українців приурочені до проведення літньої олімпіади в Канаді. З метою поширення інформаційної літератури про визвольні змагання українського народу, політичні переслідування в СРСР, а також для організації прес-конференцій для представників світових ЗМІ було засновано Український олімпійський комітет. Очолив його член ЛВУ Ярослав Пришляк. 24 липня 1976 року заходами комітету було влаштовано маніфестаційний День української молоді, а 27 липня стягнуто зі щогли перед олімпійським стадіоном Монреалю прапор СРСР та спалено його.

В 1980 році у відповідь на Московську олімпіаду силами ЛВУ та АБН- Канади було влаштовано “Вільну олімпіаду”, участь в якій взяла еміграція з СРСР та країн соціалістичного табору [1, 262].

Багато сил і енергії українська діаспора Канади присвятила організації масових акцій на захист українського народу та арештованих і переслідуваних в СРСР борців за культурну самобутність, самостійність та державну незалежність України. В 1974 році СУВФ розпочав акцію на захист Валентина Мороза, якого в Канаді вважали символом незламності українських політичних в'язнів в СРСР. Було створено ряд комітетів оборони В. Мороза, які влаштовували демонстрації та голодовки. Так, 15-18 липня 1974 року під гаслом “Звільніть Валентина Мороза” розпочалися голодовки представників ЛВУ та СУМ в Оттаві та Вінніпезі [4, 313]. З червня по вересень 1974 року відбувалися постійні демонстрації перед посольством СРСР в Оттаві, маніфестації в інших містах країни. Вся українська діаспора Канади об'єдналася в справі звільнення В. Мороза. На адресу органів влади Канади були відправлені тисячі телеграм, листів, звернень, як від українських організацій – СКВУ, КУК, УГПЦ і УКЦ, так і приватних осіб. ЗМІ Канади активно підтримали акцію українців на захист політв'язня.

25 липня 1974 року відбулася зустріч представників зарубіжних українців з членами канадського уряду. Її наслідком став демарш прем'єр-міністра Канади П'єра Трудо перед послом СРСР Яковлевим в справі звільнення В. Мороза [4, 315]. В червні 1976 року голова ОЖ ЛВУ Ольга Завірюха виступила на захист В. Мороза та інших українських політв'язнів під час Міжнародної жіночої конференції “Habitat”, яка проходила в Ванкувері [11]. Подібні акції української діаспори продовжувалися по 1979 рік, коли нарешті В. Мороз був звільнений і виїхав до США.

Після його звільнення українська діаспора Канади розгорнула кампанію на захист інших українських політичних в'язнів, яких за її підрахунками нараховувалося 400 осіб [4, 317]. З цією метою, в листопаді 1980 року в Торонто була створена Комісія УВФК за звільнення українських політичних в'язнів в СРСР. Очолила її Ольга Завірюха [4, 155]. Вже 5-7 грудня 1980 року Комісія УВФК організувала масові демонстрації українців та дводенне пікетування посольства СРСР в Оттаві. Зарубіжні українці вимагали звільнення українських політв'язнів, зокрема, Юрія Шухевича. 27 березня 1981 року перед міською ратушею Торонто в присутності мера міста Арта Егельтона, Комісія УВФК розпочала збір підписів під петицією на захист Юрія Шухевича, Оксани Попович, Левка Лук'яненка, Миколи Руденка, Василя Романюка, Івана Кандиби та Івана Геля. Загалом було зібрано понад 20 тис. підписів, які передали органам влади Канади.

В результаті активних дій української діаспори в червні 1981 року 200 членів федерального парламенту, провінційних легіслатур та мерій міст Канади підписали публічне звернення в обороні Юрія Шухевича, яке було моментально розтиражоване в ЗМІ країни [12]. 29 червня 1981 року міністр закордонних справ Канади Марк Мак Гвіген прийняв делегацію УВФК. Її члени звернулися до міністра з проханням, щоб канадський парламент підтримав звернення на захист Юрія Шухевича та інших українських політв'язнів [4, 156].

31 березня 1982 року парламент Канади одноголосно прийняв резолюцію внесену послом Прогресивно-консервативної партії М. Вілсоном та Консервативної партії С. Папроцьким щодо звільнення українських політичних в'язнів, членів Української гельсингської групи: Юрія Шухевича, Оксани Попович, Левка Лук'яненка, Миколи Руденка, Василя Романюка, Івана Кандиби та Івана Геля [4, 157-158].

Цей факт продемонстрував політичну підтримку ініціатив української діаспори з боку органів влади Канади, підкресливши результативність діяльності зарубіжних українців на захист прав людини в Україні.

Підсумовуючи все вищесказане необхідно відмітити, що :

1. Наприкінці 60-х – на початку 80-х років ХХ ст. українська діаспора Канади проводила активну боротьбу мирними засобами за права людини та відродження незалежної Української держави;
2. Провідну роль в ній відігравали організації УВФК, на чолі з ЛВУ, які проводили постійні масові акції протесту проти політики СРСР щодо України, а також візитів офіційних радянських делегацій в Канаду;
3. Вони виступали категорично проти співробітництва СРСР та Канади, вважаючи, що воно шкодить справі відродження незалежності України. З метою його зриву, вона організувала інформаційну кампанію спрямовану проти уряду прем'єр-міністра П'єра Трудо;
4. Українська еміграція проводила масові акції протесту, вимагаючи звільнення українських політв'язнів. Виступи на захист прав людини стали для зарубіжних українців однією з форм боротьби за відродження демократичної незалежної України;
5. Канадські українці залучили до підтримки своїх вимог органи влади та громадськість Канади. Це стало свідченням зміцнення позицій української громади та ефективності її дій.

Серед перспективних напрямків подальших досліджень потрібно відмітити необхідність висвітлення боротьби української діаспори Канади та інших країн за права людини та відродження незалежності України в 80-х - на початку 90-х років ХХ ст.

Література:

1. Боровик Михайло. Століття українського поселення в Канаді (1891-1991). – Українська Могилянсько-Мазепинська Академія Наук (УММАН), - Монреаль-Оттава-Канада, 1991. – 485 с.
2. Історія ООЧСУ.- Нью-Йорк, 1977.
3. Галамай Степан. Боротьба за визволення України 1929-1989 роки.-Л., “Каменяр”, 1993.
4. Нарис історії ЛВУ. Торонто-Канада, 1984.-719 с.
5. Трощинський В. П. Шевченко А. А. Українці в світі-К.,Видавничий дім “Альтернативи”, 1999.-352 с.
6. Солонинка В. Яка роля Канади? //Гомін України.-1966.-20 листопада.
7. The Telegramme.-1969.-3 Мау.
8. Гомін України.-1969.-10 травня.
9. Протестуємо проти політики прем'єра Трудо//Гомін України.-1971.-5 червня.
10. Anti-Communists to demonstrate//The Ottawa Citizen.-1967.-7 November.
11. An Open Letter to the Paticipants of Habitat//Гомін України.-1967.-3 червня.
12. Globe and Mail.- 1981.-29 June.

Philosophy and Arts

*Vlasova Tatyana,
Dnipropetrovsk National University
of Railway Transport named after acad. V. Lazaryan,
Doctor of Philosophic Sciences, Professor,
Head of the Philology and Translation Department*

Feminism and Epistemology in the Transformations of Postmodernism

Abstract: The philosophic pluralism as a key term in the analysis of knowledge and feminism implies the diversity of the discursive genres which form both specific vision of the reality and specific epistemology. The rationally defined world cannot be an ultimate aim of the feminist ethic systems; the rational approach in feminism means meeting internal standards both of a woman and a man.

Key words: gender, epistemology, rationality, pluralism, discourses, ideology.

*Власова Татьяна Ивановна,
Днепропетровский национальный университет
железнодорожного транспорта имени акад. В. Лазаряна,
доктор философских наук, профессор, зав. каф. филологии и перевода*

Феминизм и эпистемология в трансформациях постмодернизма

Аннотация: Философский плюрализм как ключевой термин при анализе знания и феминизма в постмодерне предполагает многообразие дискурсивных жанров, формирующих и специфическое видение реальности, и специфическую эпистемологию. Рационально объяснимый мир не может быть конечной целью феминистских этических систем; разумным является интеллектуальное доверие к себе, способность отвечать своим собственным внутренним стандартам.

Ключевые слова: гендер, эпистемология, рациональность, плюрализм, дискурсы, идеология.

Одной из главных целей пост современных исследований гендера парадоксальным образом является как признание универсальной рациональности женщин, так и утверждение

ценности специфического женского опыта, его важности в процессе познания рационального или иррационального. Бесспорно, все великие философы согласны с тем, что человеческая природа мужчин и женщин различна, маскулинность и фемининность не имеют одинакового значения в культуре или науке, но здесь и возникает ключевой вопрос: в чем именно состоит значение различий между мужчинами и женщинами с точки зрения эпистемологического анализа.

Как известно, фундаментальным тезисом феминистской эпистемологии является убежденность в том, что наша локация в мире позволяет нам постигать различные аспекты как окружающего нас мира, так и нашей деятельности в нем. Следует сразу же заметить: невзирая на определенную сложность и присутствующее напряжение в отношениях с постмодернистскими теориями, феминистская философия, в целом, и эпистемология, в частности, имеют отчетливые характеристики, ассоциируемые с постмодернизмом. Последнее связано с многообразием дискурсивных жанров постмодерна, формирующих не только специфическое видение социальной реальности, но и специфическую эпистемологию с признанием полицентричности окружающего мира, плюральности как типов мышления, так и подходов, с помощью которых можно познавать и прошлое, и настоящее, координируя новые практики с прежними социальными устоями.

Анализируя знание, скептицизм, свободную волю или идентичность, ученые-постмодернисты, как правило, отталкиваются от понятия философского плюрализма. Например, Р. Нозик, отвергая идею строгого философского доказательства, уверен в том, что самые различные идеи можно рассматривать исходя из критерия адекватности и связности, и даже те идеи, которые занимают низшие места в «табели о рангах», могут помочь проникнуть в «суть вещей» [1].

Здесь нужно вновь подчеркнуть, что феминистская теория постмодерна дала миру кардинально новые идеи, но при этом она является зачастую символом интеллектуальной опасности и угрозы для многих наук. Интеллектуальная опасность состоит, по мнению Э. Ф. Келлер, во взгляде на науку как на чисто социальный продукт: в гендерных исследованиях подчеркивается тесная связь науки и идеологии, и потому объективность теряет свойственное ей значение. В результате перед нами культурный релятивизм, и определение истины становится вопросом политическим. На таком фоне, замечают исследователи, у феминистов появляется желание не только отказаться от стремления стать значимой частью научного сообщества, но и вернуться к чисто «женской» субъективности, оставив рациональность и объективность мужчинам как «ненужные феминистам продукты чисто мужского сознания» [2].

Как известно, Декарт считал, что разум не имеет пола. В картезианском наследии предполагается, что идеальные обладатели знания – это одиночные индивиды, стремящиеся к позиции нейтральности и беспристрастности в отношении культуры и истории. Также предполагается, что идеальный субъект знания неизменен и вне историчен. С другой стороны, философы-феминисты доказывают, что знание не постигается во вне историчных терминах; знание социально обусловлено и не является неизменным. Субъекты – даже в общем смысле – не идентичны, но помещены в культурный и социальный контекст, который конструирует их. Поэтому культурные различия нельзя рассматривать как «излишек» универсального подобия

субъектов – рациональных агентов. Различия между индивидами, «внутренняя игра» субъектов и их сообществ должны включаться в философские исследования как важные факторы, утверждают исследователи гендера [3].

Философы-феминисты доказывают, что рассудок может играть существенную роль в принятии этических решений, но он не является единственным арбитром в этическом выборе, тем более – не самым главным. В этом смысле рационально объяснимый мир может не быть конечной целью этических систем, в то время как абстрактные понятия справедливости и честности могут быть адекватны идеалам, к которым нужно стремиться [4]. Р. Фоули, например, доказывает, что обладать рациональным мнением скорее означает отвечать своим собственным внутренним стандартам, чем стандартам, навязанным нам извне. То есть это вопрос неуязвимости по отношению к интеллектуальной внутренней критике. Лейтмотив данных исследований – это то, в какой степени мы можем положиться на наши собственные ресурсы и методы при формировании суждений, в какой степени нам следует считаться с мнением различных авторитетов. Р. Фоули утверждает, что разумным является интеллектуальное доверие к себе, даже если невозможно защитить надежность своих ресурсов, методов и суждений без того, чтобы признать тот или иной вопрос не требующим доказательств [5].

В этой связи важно заметить, что в истории философии и культуры, в целом, всегда подчеркивалась (как подчеркивается и сегодня) «природная» неспособность женщины принимать рациональное решение. Одним из главных аргументов такого положения вещей был (и продолжает быть) тезис о том, что главная черта душевного мира женщины – это высокая эмоциональность, «страсти», присущие всем женщинам всегда и везде.

Ж. Ллойд, исследуя взаимосвязь дихотомий «мужчина-женщина» и «разум-эмоции» в текстах Ж.-Ж. Руссо, указывает, что фемининность постигается одновременно как незрелая стадия сознания, находящаяся далеко позади «продвинутого Разума», и как объект низкопоклонства, как «пример» стремления Разума возвратиться к Природе в будущем [6]. Да, женщина соотносится с эмоциями, мужчина – с разумом, пишет Н. Туана, но рациональность вовлекает «комплексную взаимозависимость» разума и эмоций [7, с. 47]. Стоит вспомнить работу «Длинные волосы, короткие мысли» Ла Дозфф, где она анализирует противоречивый статус женщин в философии. С одной стороны, философия «снисходительна» к женщинам, позволяя им вторгаться в свою сферу. С другой стороны, философия ограничивает те способы, с помощью которых женщины могут «участвовать» в философии. «Допуск» женщин в философию, по сути, является исключением женщин из сферы философии: женщины оцениваются в терминах маргинальности как последователи, комментаторы, восхищенные корреспондентки, умные читатели, хорошие ученики, дочери, любовницы философов – мужчин [8].

В бинарной оппозиции «дух-материя» дух, который ассоциируется с рациональным и этически здравым, во всех отношениях стоит выше материи и по праву предназначен ею руководить. Однако материя, пассивный женский потенциал, обладает темными силами, которые необходимо ограничивать и подавлять. Таким образом, когда материальная природа проявляется в женщине, ее надо безжалостно контролировать. В патриархатном мире предполагается, что такое иерархическое устройство наилучшим образом поддерживает

порядок универсума. Несмотря на предположение, что женская духовность считается приобщением к некой трансцендентной сущности, на самом деле установленные социальные ресурсы закрывают к ней доступ. Это та духовность, которую исследователи называют «прирученной духовностью».

Утверждается, что знание, полученное посредством того, что другие рассказывают нам, составляет большую часть корпуса нашего знания. Маленькие дети почти полностью зависят от того, что их родители рассказывают им, и здесь трудно переоценить роль женщины-матери, воспитателя, педагога. Весьма значительная часть знания, которым обладают взрослые, также приобретается через «вторые руки» – посредством книг, средств массовой информации, друзей или учителей. «Свидетельское показание» позволяет знанию распространяться в обществе и передаваться от поколения к поколению. Как утверждается, именно оно лежит в основании культуры и цивилизации.

В контексте данной работы вопрос можно поставить следующим образом: «Почему женщины поверили «свидетельским показаниям» мужчин?». Данное К. Марксом классическое определение идеологии гласит, что идеологическим утверждением зовется такое, где под видом объективного преподносится тенденциозное. По Марксу, за распространение идеологии в значительной степени ответственен правящий класс: «Идеология, господствующая в обществе, есть идеология господствующего в нем класса». Однако эти взгляды, по справедливому замечанию ученых, не были бы так прочны, если бы воспринимались как навязанные силой: «идеология выпускается в общество как газ, лишенный цвета и запаха» [9, с. 208]. Идеология пронизывает газеты, журналы, рекламу, телевизионные программы, учебники, интернет, маскируя однобокое, нелогичное и часто несправедливое мировоззрение под вечные истины. На протяжении истории немало типических идей возводилось в ранг естественных. Как непреложный факт подавалась, например, идея, что мужчине изначально дано повелевать женщиной, что это вечное установление, которое мы не в силах и не в праве изменить.

Как известно, «новая» идеология постмодернизма заключается в том, что все – идеология. Создание и продвижение «ограниченных» / локальных нарративов в последнее время становится одним из наиболее эффективных идеологических каналов. В современном обществе особую роль в создании и воспроизведении подобных нарративов играют СМИ в целом и «топ»-журналисты, в частности, представления, идеалы и вкусы которых в конечном счете определяют эмоциональное, информационное и даже мировоззренческое воздействие материалов масс-медиа на аудиторию.

Нарративы гендера и пола, безусловно, подверглись в последнее время определенной трансформации, но «ментальная карта» гендерных нарративов границы изменила лишь в незначительной степени.

В то же время необходимо признать: изменение гендерных «историй» и нарративов, несомненно, происходит, все больше отклонений от доминирующих нарративов, все больше случаев «деиндефикации» (М. Уайт), переходов к другому нарративу, где больше творческих возможностей и «размаха». Ученые говорят о «предпочтительном» нарративе, понятии, заимствованном у деконструктивистов, исходивших из представлений необъективистской парадигмы. Другими словами, все больше женщин (как и мужчин) активно конструируют

свою собственную гендерную «историю» в ходе взаимодействия с условиями внешнего окружения и социального поля постмодерна. В плюралистической культуре постмодерна каждый человек участвует во многих значимых культурах, каждая из которых обладает своими нарративами. Представители одной культуры одновременно обладают членством в других культурах (или субкультурах) и могут вступать в конфликт, по-прежнему принадлежа к одной «целостной» культуре. «Гендерный конфликт» – яркий тому пример. Как отмечается, в разных культурах степень вариаций, к которым толерантно относится основная группа, отличается. Бытующие в каждой культуре убеждения о биологической обусловленности определенной гендерной характеристики, несомненно, являются глубинной частью нарративной «истины», принадлежащей этой культуре. Но в разных культурах эти истины значительно различаются и с течением времени существенно меняются в пределах одной и той же культуры, – это относится и к субкультуре, известной под названием «academia» и наука.

Как отмечают все исследователи, те культуральные формы, в которых мы живем сегодня, находятся в состоянии изменения. Феминистская критика патриархатной культуры, как правило, включает деконструкцию и пересмотр превалирующих гендерных норм и повествований патриархата. Парадигма постмодерного индивидуализма является безусловно зависимой от гендерных представлений и тесно связана с беспрецедентным технологическим прогрессом. Теоретики гендера понимают: для достижения альтернативы «женщины разумной» нам необходима новая история мира и «Я» отдельного человека, восстанавливающая взаимозависимые отношения между частью и целым, индивидом и социумом. В свою очередь в постмодерном обществе многое зависит от деконструкции гендерной идеологии в качестве предпосылки создания новых гендерных историй культуры и индивида с иным пониманием смысла «Я» – мужчины и женщины в сообществе постсовременного мира.

Философы-феминисты, исследователи гендера на протяжении последних десятилетий сделали то, что еще сто лет назад казалось невообразимым: вступив в теоретический диалог, они доказали, что само построение академического канона философии, в том числе и ее эпистемологии, служит инструментом для достижения и сохранения одного из величайших зол, причиненных женщинам, – лишения их права быть «полноценными рациональными гражданами», участвующими в политических дебатах на уровне принятия решений. Феминистская интерпретация как конкретных текстов, так и культуральных нарративов показала, что важной составляющей взаимодействия гендера и власти являются гендерные стереотипы и представления, лежащие в основе метанарративов западной культуры. Ученые подчеркивают важность их репрезентации в сфере образования и науки: представления о фемининном и маскулинном отражают доступ и принадлежность к власти. И здесь особенно показательны те качества в мужчинах и женщинах, которые объявляются социально значимыми для целей образования и науки. В то же время философы-постфеминисты показывают в своих работах, что в патриархатных обществах осуществление властных полномочий происходит не только через традиционные способы властвования: речь идет о так называемых «женских способах познания и влияния», что не означает их использование исключительно женщинами. Эта проблематика, затрагивающая многие классические

гендерные дихотомии, их взаимоотношения и соотношения с различными системами постмодерна, представляется и сегодня актуальной и перспективной.

Список используемой литературы:

1. Nozick R. Conditions for Knowledge // Bernecker S. Reading Epistemology. – Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. – P. 15-26.
2. Келлер Э. Ф. Феминизм и наука // Женщины, познание и реальность. – М.: РОССПЭН, 2005. – С. 200-214.
3. Chanter T. Gender Key Concepts in Philosophy. – London: Continuum, 2006. – 176 p.
4. Hartsock N. The Feminist Standpoint: Revisited and other Essays. – West View Press, 1998. – 262 p.
5. Foley R. What's Wrong with Reliabilism? // Bernecker S. Reading Epistemology. – Oxford: Blackwell Publishing, 2006. – 198 p.
6. Lloyd G. The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy. – London: Routledge, 1993. – 168 p.
7. Tuana N. Woman and the History of Philosophy. – New York: Paragon House, 1992.
8. Deutscher P. Yielding Gender. – London and New York: Routledge, 2004. – 224 p.
9. Боттон А. Озабоченность статусом // Иностранная литература. – № 1, 2012. – С. 188-211.

*Lensu Yakov,
Belarusian State Academy of Arts,
PhD in History of Arts, Associate Professor,
Head of the Department of Theory and History of Design*

Visual art as source of aesthetic orientation of material form creation

Abstract: The article states that visual art is one of the sources of material form creation, not only through direct inclusion of visual images/patterns into the form of material objects, but also indirectly, as a source determining the aesthetic aspect of form creation. This is the role that visual art adopted in the epoch of shift of preferences of society from the old aesthetics of objects that prevailed in the 19th century, to the new aesthetics of the object forms of the industrialization age.

Key words: object form creation, design, visual art, sources of object form creation, modernism, cubism, futurism.

*Ленсу Яков,
Белорусская государственная академия искусств,
кандидат искусствоведения, доцент,
заведующий кафедрой теории и истории дизайна*

Изобразительное искусство как источник эстетической направленности предметного формообразования

Аннотация: В статье показывается, что изобразительное искусство является одним из источников предметного формообразования, причем не только за счет непосредственного включения изобразительных мотивов в форму предметных объектов, но и в более опосредованной форме – как источник, определяющий эстетическую направленность формообразования. Именно в такой роли выступило изобразительное искусство в период перехода сознания общества от старой эстетики вещи, господствовавшей в XIX в., к новой эстетике предметной формы века индустриализации.

Ключевые слова: предметное формообразование, дизайн, изобразительное искусство, источники предметного формообразования, модернизм, кубизм, футуризм, абстракционизм.

Среди источников формообразования предметного мира важную роль играет изобразительное искусство. Как писал В. Глазычев, «дизайнерское проектирование – не

искусство, но без серьезного, активного, а не потребительского знания искусства, без свободного владения его языком это проектирование на профессиональном уровне вообще не осуществимо» [1, Глазычев, В. Еще раз о дизайне / В. Глазычев // Искусство. – 1973. – №7. – С. 22-27, с. 25]. Наиболее распространенным проявлением связи изобразительного искусства с предметным формообразованием является включение изобразительных мотивов непосредственно в форму предметного объекта. Однако изобразительное искусство является одним из источников предметного формообразования не только за счет непосредственного включения изобразительных мотивов в форму предметных объектов, но и в более опосредованной форме – как источник, определяющий эстетическую направленность формообразования. Именно в такой роли выступило изобразительное искусство в период перехода сознания общества от старой эстетики вещи, господствовавшей в XIX в., к новой эстетике предметной формы века индустриализации.

В XIX в. считали, что предметная форма становится красивой, если она богато украшена изобразительным декором. Функциональные же технические формы или не замечали, отказывая им в возможности быть красивыми, или относились к ним отрицательно как к формам безобразным. Не случайно, когда в 1889 г. Г. Эйфель возвел свое творение к всемирной выставке в Париже, это ажурное сооружение из металла очень многими было воспринято враждебно. Был подан даже письменный протест против создания ныне всеми признанного шедевра технической и эстетической мысли человека. Под этим документом подписались такие видные деятели культуры того времени, как Ш. Гуно, Ш. Гарнье, Г. де Мопассан, А. Дюма, Ш. Леконт де Лиль и др. Дело дошло до того, что в 1900 г. башня уже была предназначена к сносу, но, к счастью, уцелела. Резко выступал против технической формы, рожденной индустриальным производством, и У. Моррис, который писал: «Я не удержусь прежде всего резко и прямо заявить, что машинное производство обязательно рождает уродливую утилитарность во всем, с чем имеет дело человеческий труд, а это – серьезное дело, ведущее к распаду человеческой жизни» [2, с. 274].

Таким образом, техническим формам в XIX в. отказывали в каких бы то ни было эстетических качествах. Их, если не осуждали, то только терпели как утилитарную необходимость. Правда, в это время уже раздавались голоса в пользу технических форм. Одним из первых в защиту красоты технических объектов выступил немецкий инженер и теоретик машиностроения Ф. Рело. «В наше время, – писал он, – когда появляется огромное количество новых форм, многие специалисты в своей фальшивой чопорности стремятся резко разграничить искусство и технику, которые могли бы объединиться в едином гармоничном развитии, а это приводит к тому, что идея единства часто теряется» [3, с. 69-70]. Австрийский же архитектор А. Лоос в конце XIX в. отмечал: «Новые проявления нашей культуры (железные дороги, телефон, пишущие машинки и др.) должны освободиться от формального стиля. Их отличие от старых предметов состоит в том, что они обладают новыми возможностями» [3, с. 83]. В начале XX в. идея красоты промышленных форм проявляется и в России. Среди проповедников этой идеи нужно назвать таких русских ученых, как П. С. Страхов, Я. В. Столяров, П. К. Энгельмейер.

Так что, как видим, в осознании возможности красоты технической формы сдвиги все же были. С началом XX века этот процесс пошел уже активно. И вот тут свою роль, хоть это может показаться странным, сыграло и изобразительное искусство. Наряду с неприятием технических форм широкой публикой и даже многими лучшими деятелями культуры конца XIX – начала XX в., с одной стороны, и появлением новых суждений, связанных с признанием за техникой потенциальных эстетических возможностей, с другой, появляется еще одна,

крайняя точка зрения, в соответствии с которой техника является абсолютom красоты. Выразителем этой точки зрения стало такое направление в искусстве, как футуризм, возникший в 1907-1909 гг. в Италии и во Франции. Футуристы эстетизировали технику, причем технику как нечто самодовлеющее, заключающее смысл в самом себе. «Рычащий автомобиль, как будто бегущий по картечи, прекраснее Самофракийской победы», – говорилось в одном из манифестов футуристов [4, с. 7]. Идеал художников нового направления – «гоночный автомобиль, украшенный громадными трубами со взрывчатым дыханием» [4, с. 7]. Одной из главных своих задач футуристы считали слом традиционной эстетики. И здесь они доходили до крайности. «Мы хотим разрушить музеи, библиотеки, сражаться с морализмом, феминизмом и всеми низостями, оппортунистическими и утилитарными» [4, с. 7-8].

Другим направлением в изобразительном искусстве начала XX в., художники которого своими произведениями выступили против старой эстетики, был кубизм. Он родился в 1907-1908 гг., то есть почти одновременно с футуризмом. Создателями этого направления считают французских художников П. Пикассо и Ж. Брака. В отличие от итальянского футуризма, эстетизировавшего технизацию в эпоху империализма, кубизм был проявлением протеста художников против пошлости и социальных уродств того времени. «Когда мы изобретали кубизм, – говорил Пикассо, – мы совсем не собирались изобретать его. Мы лишь хотели выразить то, что было в нас самих» [5, с. 21]. Видя ложь, обман, лицемерие в социальной жизни того времени, художники воспринимали это как качества всего окружающего мира, в том числе и предметного. Поэтому кубисты восстали против фигуративного, то есть изобразительного, предметного начала в искусстве. «До тех пор пока искусство не освободится от предмета, – говорил один из представителей кубизма Р. Делоне, – оно осуждает себя на рабство» [6, с. 73]. Кубизм выступил против привычного изображения окружающего мира в искусстве, против традиционной эстетики. В вышедшей в 1912 г. книге «О кубизме» главные теоретики направления А. Глез и Ж. Меценже писали: «Обрывки свободы, добытые Курбе, Мане, Сезанном и импрессионистами, кубизм заменяет непрерывной свободой. Теперь признав наконец за химеру объективное знание и считая доказанным, что все, принимаемое толпой за естественное, есть условность, – художник не будет признавать других законов, кроме законов вкуса» [7, с. 37].

Протест против традиционной эстетики, привычных художественных представлений, начавшийся в области живописи и, в конце концов, вылившийся в эстетическую переориентацию искусства, сыграет большую роль в процессе осознания обществом эстетической ценности технических форм. Однако утверждение новых эстетических воззрений сопровождалось со стороны неприемлющих их целой бурей скандалов. Первые же выставки новых направлений были встречены с величайшим возмущением. На одном из заседаний в палате депутатов Французской республики даже был поставлен вопрос о запрещении экспозиции кубистической живописи. На этом заседании социалист Ж.-Л. Бретон говорил: «Совершенно недопустимо, чтобы наши национальные дворцы служили местом для демонстрации столь антихудожественного и антинационального характера» [6, с. 45].

Однако время шло, у нового искусства появились свои апологеты, свои теоретики. Среди них были такие видные личности, как Г. Аполлинер, М. Жакоб, А. Сальмон. Наконец, вышел упомянутый выше фундаментальный труд А. Глеза и Ж. Меценже «О кубизме». Далее, многократные выступления сторонников новых направлений в периодической печати – все это понемногу воздействовало на общественное мнение. В результате страсти, которые ранее разыгрывались вокруг выставок представителей нового искусства, понемногу улеглись. К

началу Первой мировой войны массовый зритель, еще боясь принять новое искусство, уже остерегался открыто его поносить. По этому поводу А.В. Луначарский в 1911 г., описывая одну из выставок нового искусства в Париже, писал: «Средняя публика бродит по двадцать седьмому бараку в полнейшем недоумении, не осмеливаясь отличать хорошее от дурного... не смейтесь и не пожимайте плечами, если вы не отчаянный смельчак. Или вы забыли, что ваш отец смеялся над «Рыбаком» Пювиса, пожимал плечами перед «Олимпией» Мане? А вдруг и теперь это – шедевры? Нет, уж лучше ничему не удивляться, а с серьезным и сосредоточенным видом ходить из зала в залу, чтобы «на челе высоком не отразилось ничего!» Публика запугана. Выругаете вы новатора – скажут «консерватор», похвалите – скажут «сноб» [8, с. 126].

Эта неустойчивая переходная ситуация разрешилась тем, что после Первой мировой войны чаша весов общественного мнения все больше стала склоняться к новым художественным направлениям. Таким образом, произошла переориентация эстетических и художественных вкусов общества. Безраздельное господство старой традиционной эстетики было сломлено. Эти изменения, произошедшие в лоне изобразительного искусства, оказали неоценимую услугу развитию эстетики технических форм. Художественному сознанию общества, избавившегося от довлевшего воздействия стереотипа старых художественных форм, легче было воспринять техническую форму в эстетическом плане, уразуметь возможность ее красоты. Теперь техническая форма уже не воспринималась как нечто антиэстетическое.

К 1920-м гг. в архитектуре и промышленном искусстве окончательно сформировался главный принцип функционализма, утверждавший мысль о том, что «форма следует функции». Гропиус в это время писал: «Ощущается новое стремление проектировать здания нового окружения, следуя их внутренним закономерностям без фальши и манерности; функционально выявлять их смысл и назначение из них самих благодаря правильному соотношению энергии их масс, а все лишнее, вуалирующее их абсолютную форму, отбрасывать...» [9, с. 56-57].

Слова Гропиуса относились к предметному формообразованию 1920-х гг., когда художник лишился ограничений, диктуемых эпохой не только в технологической сфере, но и в сфере духовной культуры общества в связи с эстетической переориентацией искусства и новым отношением к техническим формам. Последние перестали рассматриваться как антиэстетические, а отсюда уже было рукой подать к осознанию их потенциальных эстетических возможностей, что и произошло в лоне промышленного искусства, дизайна. Художники Баухауза, дизайнерской школы, организованной Гропиусом в 1919 г., работали уже с чисто технической формой, в ней искали источник гармонии предметной среды. Постепенно изделия Баухауза проникали в быт, становились популярными. Декор и орнамент исчезали из сферы промышленного формообразования.

Примечательно, что систему преподавания в Баухаузе Гропиус построил таким образом, что учащихся подводили к осознанию возможности красоты неукрашенной промышленной формы также через изобразительное искусство. Дело в том, что художники-преподаватели Баухауза в основном были модернистами. Здесь преподавали такие видные деятели нового искусства, как Лионель Файтингер, Георг Мухе, Пауль Клее, Оскар Шлемер, Василий Кандинский, Ласло Маголи-Надь и др. Гропиус считал, что, постигая модернистское искусство и поняв, что эстетически ценной может быть неизобразительная, абстрактная форма в живописи, скульптуре, графике, учащиеся легче поймут и то, что эстетически может осознаваться и абстрактная, лишенная декоративной изобразительности предметная форма. И

Гропиус оказался прав. У учащихся Баухауза, многие из которых первоначально представляли, что красивой может быть только предметная форма, украшенная изобразительным декором, действительно произошла переориентация эстетических представлений в сторону признания возможности красоты недекорированной конструктивной формы. Молодой выпускник Баухауза, а впоследствии знаменитый дизайнер и архитектор М. Брёйер создал в то время кресло «Василий» в честь известного русского художника, одного из основоположников абстрактной живописи, преподавателя Баухауза Василия Кандинского. В абрисах этого кресла действительно читались формы, ассоциировавшиеся с абстрактной живописью мастера.

Примечательно, что генетическую связь искусства модернизма и нового предметного формообразования в то время нащупал ярый противник новых тенденций в промышленном искусстве, которое он называл «вещизмом», советский искусствовед Д. Аркин. В своей книге 1932 г. «Искусство бытовой вещи» он писал: «Вещь казалась надежным убежищем от идеологических обязательств и контроля, и этот момент толкнул наиболее абстрактные течения в искусстве к вещному искусству: прыжок от беспредметной живописи к искусству предметов, составляющий характерный этап в развитии новейшей художественной культуры, казалось, открывал перед искусством новые возможности формального развития. Такова родословная вещизма, связанного сыновней связью с абстрактной и беспредметной живописью (супрематизм Малевича — и советский ранний вещизм; пуристка живопись Озанфана — и конструктивизм Корбюзье; абстрактная живопись Кандинского, “неопластицизм” Мондриана — и вещная работа Баухауза и т. д.)» [10, с. 101].

Несмотря на свою идеологизированную позицию, дышащую ненавистью к «вещизму», Аркин был прав, усмотрев связь модернистского искусства и предметного формообразования времени конструктивизма и функционализма. Такая связь прослеживается, например, и в деятельности Витебского художественно-промышленного института и действовавшего в его рамках объединения левых художников УНОВИС. Супрематизм, теорию которого развивал лидер УНОВИСа К. Малевич первоначально в рамках станкового искусства, со временем перерастает в целостную систему освоения мира. С помощью этой системы предполагалось изменить всю среду обитания человека, начиная с моделей одежды и кончая архитектурой. «Все вещи, весь наш мир, — писал Малевич, — должны одеться в супрематические формы, т. е. ткани, обои, горшки, тарелки, мебель, вывески, короче, все должно быть с супрематическими рисунками как новой формой гармонии» [11, с. 94].

Связь художественного и предметного творчества прослеживается и в деятельности других мастеров русского авангарда. Так, В. Татлин первоначально делал «контррельефы» — беспредметные, построенные на сопоставлении различных материалов объемные художественные произведения, а впоследствии перешел, используя этот свой художественный опыт, к созданию конструктивистских по форме бытовых вещей. Другой советский художник-«производственник» А. Родченко, который в молодости также выступал как живописец и график авангардного толка и которому принадлежали слова: «Россия родила свое творчество, и имя ему — беспредметность» [12, с. 53], также использовал свой опыт абстрактной живописи в создании дизайнерских проектов.

Правда, победа в промышленном искусстве представления о рациональной, красивой форме, лишенной внешних украшений, еще не значила, что все стали восхищаться этой рациональностью. Перестройка восприятия обществом предметной среды — сложный и трудный процесс, требующий продолжительного времени. Оппозиционное настроение по отношению к технике с ее формами преодолеть было нелегко. Например, даже в 1924 г. по

поводу выставки Веркбунда, проходившей под девизом «форма без украшений», один из представителей того же Веркбунда писал: «Нас восхищает мощь и величие техники... но в то же время мы ее боимся и ненавидим... мы приносим ужасные жертвы, отказываемся от человеческого счастья и человеческого достоинства...» [13, с. 94-95]. Однако важно, что техническая конструктивная форма вышла из разряда гонимых и уверенно стала завоевывать свое место в области формообразования визуальных форм предметного мира, и в этом ей немало помогли изменения, которые произошли в изобразительном искусстве.

Список литературы:

1. Глазычев В. Еще раз о дизайне / В. Глазычев // Искусство. – 1973. – №7. – С. 22-27.
2. Моррис У. Искусство и жизнь / У. Моррис. – М.: Искусство, 1973. – 511 с.
3. Материалы по истории художественного конструирования / Редкол.: Г. Б. Минервин, Е. П. Зенкевич, Л. В. Марц. – М.: ВНИИТЭ, 1972. – 162 с.
4. Манифесты итальянского футуризма. – М., 1914.
5. Пикассо П. Сборник статей о творчестве / Под ред. и с предисл. А. Владимировского. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1957. – 155 с.
6. Модернизм: анализ и критика основных направлений / Под ред. В. В. Ванслово и Ю. Д. Колпинского. – М.: Искусство, 1973. – 279 с.
7. Глез А. О кубизме / А. Глез, Ж. Меценже. – СПб., 1913. – 185 с.
8. Луначарский А. В. Об изобразительном искусстве / А. В. Луначарский. – М.: Советский художник, 1967. – Т.1. – 512 с.
9. Бегенау З. Г. Функция, форма, качество. – М.: Мир, 1969. – 168 с.
10. Аркин Д. Искусство бытовой вещи: очерки новейшей истории художественной промышленности / Д. Аркин. – М.: ОГИЗ-ИЗОГИЗ, 1932. – 174 с.
11. Шамшур В. В. Казімір Малевич і агітаційна-масавае мастацтва ў Віцебску (канец 10-х – пачатак 20-х гг. XX ст. / В. В. Шамшур // Зборнік выступленняў на навуковай канферэнцыі, прысвечанай 75-годдзю віцебскай мастацкай школы / Рэдкал.: В. А.Сяргеева [і інш]. – Віцебск, 1994 – С. 94-97.
12. Родченко А. М. Опыты для будущего / А. М. Родченко. – М.: Грань, 1996. – 415 с.
13. Розенталь Р. История прикладного искусства Нового времени / Р. Розенталь, Х. Ратца. – М.: Искусство, 1971. – 223 с.

Shatskaya Elena,
North-Caucasus Federal University,
Assistant Professor, PhD in economics,
the Faculty of management,
Alekhina Ekaterina,
North-Caucasus Federal University,
student, the Faculty of management

The formation the image of St. Petersburg as the cultural capital in the electronic media

Annotation. Relevance of research is defined in the article an image of St. Petersburg as the cultural capital, is a definition of "culture" and "cultural space", "electronic MEDIA", the influence of electronic media on the formation of the image of the city.

Keywords: cultural, electronic media, cultural space, cultural capital, culture.

Шацкая Елена,
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
доцент, кандидат экономических наук,
Алехина Екатерина,
ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»,
студент, факультет менеджмента

Формирование образа Санкт-Петербурга как культурной столицы в электронных СМИ

Аннотация. В статье определена актуальность исследования образа города Санкт-Петербурга как культурной столицы, приведено определение «культура» и «культурное пространство», «электронные СМИ», рассмотрено влияние электронных СМИ на формирование образа города.

Ключевые слова: культура, электронные медиа, культурное пространство.

2014 год официально объявлен в нашей стране годом культуры. В этой связи запланировано большое количество культурных мероприятий, местом проведения которых выбран г. Санкт-Петербург, в котором пройдут культурные мероприятия мирового масштаба. В последнее время ежегодно в северной столице проводится более 300 фестивалей, 24 из них театральные, открывается более 600 выставок современного искусства, международные музыкальные и танцевальные конкурсы собирают полные залы [1]. На государственном

уровне, не закрепив статус культурной столицы за городом Санкт-Петербургом признается первенство данного города в сфере культуры и культурно-массовых мероприятий самого широкого круга. В связи с чем определяется такой образ за городом Санкт-Петербургом имеется большое количество мнений, исследование которых представляет определенный интерес, особенно в связи с развитием сетевых средств массовой коммуникации, в которых информация о культурном образе города представлена весьма многообразно.

Исследование различных аспектов формирования культурного пространства современного города делает целесообразным обращение к категории «культура». В рамках исторических, филологических, этнографических, философских и других исследований можно выявить большое разнообразие представлений о культуре. Данная особенность подчеркивает сложность и многогранность феномена «культура» и широту использования данного термина в конкретных дисциплинах, имеющих свои подходы, соответствующие своим задачам. Однако теоретическая сложность, данного феномена не сводится к многозначности понятия. В целом, понятие «культура» представляет собой обозначение того, что создано человеческим трудом посредством применения орудий, машин, технических средств и научных открытий, памятников литературы и письменности, различных религиозных систем, политических концепций, правовых и этических норм, произведений искусств, и т.д. Весь культурно-исторический опыт передается посредством системы значений, которая воплощается в символах и выражается в символических формах, а передается посредством деятельности людей.

Культурное пространство обозначается границами территориальной протяженности, в его рамках обозначены контуры культурных центров. Культурное пространство имеет определенные для различных его участков сосуществуют качественные различия культуры. С этой позиции можно с уверенностью говорить о важности территориальной привязки культуры с выделением отличительных особенностей местности, в рамках которой особо следует выделить - города. Город занимает важное место в истории вообще и в истории культуры в частности. Н. Анциферов в «Книге о городе» писал, что «все пути в город ведут. Города - места встреч. Города - узлы, которыми связаны экономические и социальные процессы. Это - центры, тяготения разнообразных сил, которыми живет человеческое общество» [2]. Значение городов в культурном пространстве связано с историей появления и дальнейшего развития, восприятием образа города в сознании горожан и гостей. Так, по мнению А. Н. Губанкова, городу Санкт-Петербургу присущ так, называемый «петербургский стиль», который сложился на основе полиэтнического объединения стилей, образов жизни» [3]. Исследователями приводится большой круг определений и характеристик города Санкт-Петербурга, так, Ю. М. Лотман в своей статье «Символика. Петербурга и проблемы семиотики города» характеризует множественность образов и сравнений города: русский Амстердам, русская Венеция, город писателей и поэтов А. С. Пушкина и Н. Гоголя, Ф. М. Достоевского и А. Блока; А. А. Ахматовой и И. Бродского... Петербург - это и город-герой и центр науки, культуры, искусства. Однако все эти разрозненные образы «города» объединены одним общим культурным пространством - пространством Петербурга: «Петербург представляет собой город культурно-семиотических контрастов, что в итоге послужило основой для активной интеллектуальной жизни. Санкт-Петербург - уникальное явление мировой цивилизации» [4].

Основным идентификационным признаком города Санкт-Петербурга по праву считается аббревиатура - «Культурная столица», такая же, как и «город на Неве», «вторая столица», «Северная столица». По данному признаку именно Санкт-Петербург выделяется на фоне всех

других городов России. По словам министра культуры РФ: «Мы рассматриваем Санкт-Петербург как мировую столицу культуры, культурный центр номер один в мире. В части культуры, в первую очередь классического искусства, театра, балета, оперы, изобразительного искусства, литературы мы являемся абсолютными мировыми лидерами», - подчеркнул министр [5]. Несмотря на относительно небольшой исторический возраст города - чуть более трехсот лет, репутация культурной столицы формировалась все эти несколько столетий. В городе имеется большое количество культурно-исторических сооружений, проходит большое количество культурно-массовых мероприятий. Город представляет собой в какой-то степени большой музей под открытым небом. С каждым годом увеличивается количество культурных мероприятий и туристов, а информация о культурной жизни города обретает новые формы, связанные с развитием научно-технического прогресса и появлением сетевых СМИ, наиболее полно и оперативно освещать культурную жизнь города.

Сетевые СМИ в рамках электронных средств массовой информации представляют собой особый класс современных СМИ, в наибольшей степени отвечающий определению «мультимедиа-СМИ», охватывающий все большее количество территорий информационно-коммуникационного поля, предоставляющий информационный продукт максимальному числу людей. На сегодняшний день очевиден тот факт, что сам Интернет, глобальная Сеть намного шире понятия «средства массовой информации». Это коммуникативная среда, которую СМИ могут использовать в качестве инструмента для создания или наращивания собственного «тела». Сеть есть не что иное как продолжение повседневной коммуникации иными средствами - средствами электронной цивилизации. Сетевую информационную коммуникацию современные ученые рассматривают как особую культурную форму, отражающую процессы воспроизводства объектов, явлений или процессов [6].

Современная система сетевых СМИ может рассматриваться в двух ипостасях: с одной стороны, она является глобальной и бесконечной, с другой стороны четко определены рамки региональных пространств. Сегодня сетевые средства массовой информации в большей степени, чем другие СМИ определяют и «лицо», и «душу» города.

Так, современные жители отдаленных от Санкт-Петербурга мест формируют свое представление о жизни города, не выходя из дома, так многообразно и красочно представленного в сетевых электронных СМИ. Развитие цифрового способа кодификации информации породило еще один сегмент информационного рынка – пользователей интернет, который с каждым годом растет очень стремительно. Если до конца XX – начала XXI в. было строго сегментировано культурное пространство, то в современном мире ведущими являются недифференцированные структуры. Понятие «сетевые СМИ» определяет современную электронную коммуникативную и информационную систему, появившуюся во второй половине 1990-х гг. посредством слияния глобализованных и в то же время ориентированных на индивидуальные заказы СМИ и цифровой коммуникации.

Глобальная сеть сейчас представляет собой важнейшую составляющую жизни и деятельности современного человека. Виртуальный мир в настоящее время настолько многообразен, что в нем можно найти больше информации, чем в реальном мире большого города. В мультимедийном пространстве освещение культурных событий настолько многообразно, что открывает большие возможности для выбора культурного мероприятия, заказа билетов и в случае невозможности реального посещения какого-либо мероприятия, его можно найти в сети интернет и посмотреть в режиме он-лайн. Таким образом, сетевые СМИ представляют собой определенный пласт современной культуры, посредством которого происходит формирование культурного образа города.

Имеется большое количество электронных изданий, размещающих не только специальные рубрики, в которых освещается именно культурная жизнь г. Санкт-Петербурга, но и полностью посвященные информированию о культурной жизни города.

К таковым можно отнести несколько групп СМИ: сайты газет, сайты журналов, сайты радиостанций, сайты телеканалов, по нашему мнению сюда же можно отнести и информационные порталы.

«Электронные» газеты, подразделяющиеся на два вида: а) имеющие печатную версию, т.е. фактически саму газету в ее привычном понимании; б) Интернет-газеты, не имеющие собственного напечатанного тиража. Электронная форма газет значительно облегчает поиск конкретной информации.

Основная группа «печатных» газет города Санкт-Петербурга предоставляет культурную информацию в виде афиши или краткого описания основных культурных событий по категориям: театральные премьеры, концерты, выставки, кинофестивали, музыкальные фестивали, балет, фотоконкурсы, книжные шинки. В этих газетах содержатся интервью с известными людьми, обычно приуроченные к какому-то событию, или статьи о профессиональной деятельности и жизни «звезд», «кумиров», «богемы». К таким изданиям относятся: «Метро», «Мой район», «Санкт-Петербургский дневник» (еженедельное издание Правительства Санкт-Петербурга), «Невское время», «Коммерсант в Санкт-Петербурге», «Деловой Петербург», «Ведомости». Сайты большинства газет предлагают посетителям большое разнообразие информации, распределенной по рубрикам, в которых как правило присутствует рубрика «Культура». «Интернет-газеты» представлены множеством сайтов типа: «Газета СПб», «Фонтанка.ру», «Санкт-Петербург.Ру» и др.

Еще одной разновидностью сетевых средств массовой информации являются журналы, которые подразделяются на: бизнес-журналы (Top-Manager, BusinessWoman, EXPO BUSINESS REVIEW); журналы «свободного времени» («Собака.ру» (журнал о людях в Петербурге), «Beautycode» (женский журнал для умных и стильных) и «Freetime»); журналы о культуре («Петербургский театральный журнал», «Петербургский художник», «Культурная столица», «Домжур»), религиозные журналы «Санкт-Петербургский церковный вестник».

В третью группу сетевых средств массовой информации попадают сайты радиостанций, которых в современной сети насчитывается около трех десятков. На большинстве этих сайтов представлены новости культуры по большей части музыкального стиля, передаются в общем-потоке новостей на: радио Рекорд, радио Эхо Москвы в Санкт-Петербурге, Метро, Эльдорadio, Наше радио, радио Балтика, Бизнес FM, Кекс FM, Европа плюс, радио Хит, радио Максимум, Монте Карло, Шансон, Питер FM, Ретро FM, Авторadio, Русское радио, DFM, Юмор FM, Дорожное радио, Love радио. Все эти сайты позволяют слушать, прямой эфир, не имеют архивов для прослушивания или текстовой версии программ.

Обширную культурную информацию представляют в основном радио «Россия - Санкт-Петербург», «Эрмитаж», Интернет радио «Град Петров» и «Эхо Москвы» в Санкт-Петербурге. Часть радиостанций размещает на сайте архив передач, которые можно прослушать и после эфира, на некоторых предоставлена возможность слушать прямой эфир через Интернет, но никаких архивов в открытом доступе не предоставляют.

Пятая группа - это Интернет-СМИ, воспроизводящих культурное пространство Санкт-Петербурга, - сайты телеканалов. Эта группа представлена телеканалами «Искусство ТВ», «Россия - Санкт-Петербург», «Культура», «5 нал», «ТВЛОО», «Рен ТВ Петербург» [7].

Шестая группа электронных СМИ - информационные порталы содержит гипертекстовые ссылки на информацию о культурной жизни города, например информационный портал

медиасообщества Санкт-Петербурга - Lenizdat.ru информирует о крупных культурных мероприятиях и правовых аспектах культурной жизни, информационно-дискуссионный портал - Newsland, дает возможность обсудить различные события из жизни города, в том числе и культурной.

Освещение культурного пространства Санкт-Петербурга в сетевых СМИ осуществляется посредством подачи социально значимых сообщений, преобладающих в современной петербургской среде над всеми другими видами текстов. На начало 2011 г. статистика посещения этих сайтов измеряется сотнями тысяч человек. Медиа-текст как элемент, конституирующий массовую коммуникацию, структурирует медиа-коммуникативное событие, его специфические признаки детерминируются и социумом, и индивидом.

Так, на протяжении исторического развития города Санкт-Петербурга культура города приобретала черты регионального своеобразия, а с развитием цифровых информационных коммуникаций получила новые грани самобытности.

Список литературы:

1. Год культуры // EXPO BUSINESS REVIEW. – 22 декабря 2013 режим доступа: http://expobusinessreview.ru/biznes-i-lyudi/biznes-i-ludi/glavnoe_537.html
2. Анциферов Н. Книга о городе. - Л.: Брокгауз-Эфрон, 1926. - С. 3.
3. Губанков А. Н. Культурное пространство города в сетевых средствах массовой информации // Вест. С.-Петерб. ун-та культуры и искусств. – 2011. – № 2. – С. 54-62.
4. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3т. Т.3 / Ю.М. — Таллинн: Александра, 1992. - С. 30–45.
5. Мединский В. Санкт-Петербург является культурным центром планеты: Режим доступа: <http://www.odnako.org/blogs/medinskiy-sankt-peterburg-yavlyaetsya-kulturnim-centrom-planeti/>
6. Губанков А. Н. Перспективы развития сетевых СМИ как интерпретатора культурного пространства современного города // Вест. Санкт-Петербургского университета культуры и искусств. – 2011. – № 3. – С. 15-23.

Turintseva Elena,
Irkutsk State University,
Associate Professor, Candidate of Sociology,
Institute of Social Sciences,
Reshetnikova Catherine,
Irkutsk State University,
Head of the Department of Social Work,
Ph.D., Institute of Social Sciences

The phenomenon of social rehabilitation in the context of the modern relationship between man and nature

Abstract: The article deals with the phenomenon of social rehabilitation based on chosen principles of modern relationship between man and nature in terms of the sociological approach.

Keywords: social rehabilitation, the relationship between man and nature.

Туринцева Елена,
Иркутский государственный университет,
Доцент, кандидат социологических наук, Институт социальных наук,
Решетникова Екатерина,
Иркутский государственный университет,
Заведующий кафедрой социальной работы,
кандидат философских наук, Институт социальных наук

Феномен социальной реабилитации в контексте современных взаимоотношений человека и природы

Аннотация: В публикации рассматривается феномен социальной реабилитации на основе выделенных принципов современных взаимоотношений человека и природы с точки зрения социологического подхода.

Ключевые слова: социальная реабилитация, взаимоотношения человека и природы.

В современной научной литературе при изучении социальной реабилитации доминируют, на наш взгляд, два подхода – традиционный медицинский, рассматривающий реабилитанта как объект социальной реабилитации и сосредоточенный на физиологических процессах, а также новый – психологический подход, утверждающий реабилитанта в качестве субъекта социальной реабилитации и делающий акцент на Личности человека как предмете реабилитации. Деятельность по социальной реабилитации рассматривается, прежде всего, как

практика обретения желаемого статуса и возвращения человека к некоей «нормальной» жизненной траектории, от которой он по тем или иным причинам отклоняется.

Однако человек, во-первых, в практическом измерении не разделим на Тело и Личность, во-вторых, существует в обществе и только в нем идентифицируется в качестве состоявшегося человека с «нормальной» жизненной траекторией, поэтому при описании феномена социальной реабилитации, на наш взгляд, ни медицинский, ни психологический подходы не могут дать полной картины. Для этой цели мы применяем социологический подход, который позволяет рассматривать реабилитанта одновременно как объект и субъект реабилитации, а также принимать во внимание его окружающую среду – весь комплекс техно-социоприродных факторов влияющий на процесс реабилитации и, кроме того, временную шкалу событий в прошлом, настоящем и будущем. Социологический подход к социальной реабилитации по своей значимости не уступает ни традиционному медицинскому ни новому психологическому, но, в отличие от них все еще обойден вниманием исследователей.

В данной статье нами предпринята попытка проанализировать феномен социальной реабилитации в контексте современных взаимоотношений человека и природы с точки зрения социологического подхода.

Прежде всего, необходимо определить какие именно взаимоотношения человека и природы сложились на начало XXI века и как сформированные данными взаимоотношениями условия влияют на актуализацию тех или иных трудных жизненных ситуаций, на разрешение которых направлена деятельность по социальной реабилитации.

Представляя природу и общество как взаимосвязанные и взаимодействующие системы можно выделить, например, следующие принципы их современных взаимоотношений:

- природа современным обществом рассматривается как ресурс для производства материальных благ, причем рост потребления природы как ресурса идет в геометрической прогрессии в связи с основными принципами существования приоритетной на данный момент социальной системы – системного капитализма, где произведенный материальный излишек, конвертируемый в прибыль, является главной целью;

- эстетическое восприятие природы претерпевает изменения от установки «красивая природа есть та, что приносит пользу человеку, та, которая видоизменена или может быть видоизменена в результате деятельности человека» к установке – «красива та природа, которая не затронута деятельностью человека»;

- духовно-личностное восприятие природы трансформируется от понимания природы как одушевленной и обожествленной среды, где живет человек в постоянном взаимодействии с другими, равными ему, такими же живыми объект-субъектами к пониманию природы «неодушевленной» и необожествленной, противопоставленной и подчиненной человеку.

Первый принцип приводит, очевидно, к полному уничтожению естественной природы (включая, по-видимому, и тело человека) и замене ее на искусственную. Такая перспектива достаточно подробно представлена в современной концепции трансгуманизма. На этапе перехода возникает множество трудных жизненных ситуаций, связанных, прежде всего со здоровьем человека, поскольку естественная среда, включающая человека как один из своих естественных элементов, поддерживает его в состоянии равновесия, наряду с другими, а нарушение равновесия, приводит к эффекту «сопротивления» природы. Все шире распространяющиеся заболевания «странной» этиологии – аутоиммунные, рак, СПИД и др.; высоковирулентные вирусы и бактерии, вызывающие заболевания с большой долей летальности; растущий уровень агрессии и самоагрессии, психических заболеваний, болезней репродуктивной сферы и т.д. – что это, как не «сопротивление» природы? Какими видятся

шаги в деятельности по социальной реабилитации в данных условиях? Нет сомнения, что в данном ракурсе социальная реабилитация должна быть направлена на восстановление здоровья и его поддержание. Например, в системе естественного оздоровления Г.С. Шаталовой мы находим следующие принципы жизни для восстановления и сохранения здоровья: закаливание, «структурированная» вода, правильное видовое питание, физическая активность, добрые мысли. Весь этот арсенал, очевидно, направлен на восстановление разрушенных связей и установление утраченного равновесия в системе человек-природа, а «добрые мысли», кроме того, способствуют «одушевлению» природы, принятию себя как одного из многих объект-субъектов природы, ни хуже и не лучше других.

Второй, выделенный нами принцип современных взаимоотношений человека и природы, приводит, на наш взгляд, к когнитивному диссонансу, то есть к состоянию психического дискомфорта индивида, вызванному столкновением в его сознании конфликтующих представлений. Поясним это следующим образом: архаичная установка утверждает: красива та природа, которая преобразована человеком или может быть им использована, а современная полностью ей противоречит: красива только нетронутая человеком природа, все созданное человеком безобразно. Очевидна почва для конфликта людей, поддерживающих противоположные точки зрения и, кроме того, почва для внутриличностного конфликта. Действительно, что украсит город – новая мощная развязка, торговый центр из стекла и бетона или парк? Еще пятьдесят лет назад, ответ был очевиден – конечно, развязка и небоскребы. Сегодня, по крайней мере, в мегаполисах, люди могут заколебаться при ответе на этот вопрос. Не сомневаются только реабилитологи, которые в целях терапии используют технологии релаксации, а в них, в свою очередь картины естественной природы или нетронутой или гармонично сочетающейся с незначительным вмешательством человека. Например, сегодня большим спросом в Японии и Китае пользуются картины с изображением природных пейзажей без намека на присутствие людей, во всем мире – изображения диких ландшафтов используемые для релакса, расслабления, снятия стресса. Впрочем, воодушевляющие картины великих строек, пока тоже достаточно актуальны и широко используются, например, в рекламе. Могут они также, в отдельных случаях, использоваться и для социальной реабилитации.

Третий принцип современных взаимоотношений человека и природы - трансформация духовно-личностного восприятия природы человеком - в поиске ответа на вопрос «как должна строиться деятельность по социальной реабилитации в условиях такой трансформации» приводит нас к позициям современного гуманизма.

Природа, прежде обожествляемая людьми, по мере превращения в ресурс утрачивала свою божественную сущность. Свой вклад внесли и монотеистические религии, который изъяли бога из природы и поместили его вне природы и вне человека в качестве ментор-наблюдателя, а не друга-покровителя. В языческой культуре боги были тождественны явлениям природы – они означали смену времен года, животных – прародителей, пугающую грозу, необъяснимый уход всего живого – смерть, необходимый земледельцу живительный дождь и т.д. В каждом элементе природы, как живой, так и неживой – в камне, в дереве, в животном – язычники помещали душу. Монотеистические религии по большому счету отрицают связь бога и реальной природы, соотнося его с природой идеальной (Абсолютом, раем и т.д.), в которую человек сможет попасть только после жизни. Душа изымается из всех элементов природы и присваивается лишь избранным. Так, Кирилл Туровский – церковный деятель XII в. – в одной из своих проповедей говорит: «Уже бо не нарекутся богом стихия: ни солнце, ни огонь, ни источники, ни дерева!» [1]. А раз так, раз нет бога в реальной природе и

нет души в ней, незачем тогда человеку сегодня, в момент собственной земной жизни беречь природу реальную вовне и внутри себя.

Ученые социально-философской школы иркутского государственного университета считают, что выходом из этого тупика становятся гуманистические принципы. Они определяют гуманизм как специфическое явление культуры, как взаимную помогающую деятельность (В. А. Решетников, Е. В. Решетникова, Вл. В. Попова, Т. М. Хижаева и др.). Задачи социальной реабилитации в контексте гуманистического подхода видятся, прежде всего, в восстановлении социального статуса, социальной позиции субъекта при непосредственном живом участии окружающих его неравнодушных людей. Социальный статус субъекта, в этом ключе является основной характеристикой и может трансформироваться в связи с изменением условий существования на более низкий, менее привлекательный или отсутствующий. Адекватные реабилитирующие практики и участие заинтересованных модераторов процесса реабилитации приводят к восстановлению бывшего статуса или возникновению иного статуса, причем происходит этот процесс не индивидуально, а относительно некой группы.

Поясним это на примере. Так, труд сам по себе, не может быть реабилитирующим фактором. Хорошо известно, что бесцельный и низко статусный труд способствует развитию и усугублению трудной жизненной ситуации, тогда как даже очень тяжелый труд, заканчивающийся признанием высокого статуса, имеющий цель, признанную значимой в данной социальной группе, становится мощным реабилитирующим средством. А. С. Макаренко успешно использовал труд для реабилитации беспризорников и бывших малолетних преступников, при этом труд был организован таким образом, чтобы каждый воспитанник ощущал его нужность, полезность для малого (колония) и большого (страна) социума, для него лично (воспитанникам выплачивалось вознаграждение), чтоб труд был передовым (то есть высокостатусным) и вызывал необходимость в самосовершенствовании. В целом организация хозяйства «по Макаренко» исключительно напоминает расширенную семью, где каждый помогает другому, все вместе делают общее дело, старшие заботятся о младших. Не случайны слова А. С. Макаренко, приведенные Ю. В. Крупновым в статье «Возвращение труда»: «Основанием русской школы должна сделаться не труд–работа, а труд–забота» [2]. Показателен также ответ А. С. Макаренко руководству НКВД (в чьей системе находилась коммуна) на предложение, чтобы «не мучать детей» и увеличить производительность труда на заводе, убрать с производства ребят и поставить на их место взрослых–профессионалов. Макаренко ответил: «Мы здесь не фотоаппараты делаем, а людей». Таким образом труд - это средство, а реабилитирующим фактором он становится только в связи с правильной работой человека (или группы) -модератора(ов) процесса реабилитации.

Иркутские ученые Решетников В. А., Хижаева Т. М., анализируя возможности социальной реабилитации дезориентированных детей и подростков и опираясь, в значительной мере, на собственный практический опыт, рекомендуют устройство «социальных деревень», в основу которых положены три столпа – моделирование крестьянской семьи, все стороны жизни которой обладают мощным реабилитационным потенциалом, жизнь в естественной природной среде и социально полезный, высокостатусный труд [3]. По сути это воплощение в новых условиях и с новых теоретических позиций принципов жизни Макаренковской колонии.

Гуманизм играет ту же роль в человеческом обществе, что и симбиоз в природе. Он дает возможность установления множественных связей всех элементов системы со всеми и через

эти связи поддерживать каждого из них в общем состоянии равновесия системы. Помогающее взаимодействие людей, без сомнения, будет способствовать также и восстановлению связей с другими объект-субъектами природы. Задачи социальной реабилитации, в этом ключе, видятся в широком внедрении принципов современного гуманизма в реабилитационную теорию и практику.

Подводя итоги статьи, мы отмечаем, что в социальном познании актуализируется методология гармоничного учета природно - биологических и собственно социальных факторов. Недооценка этого факта приводит к когнитивному диссонансу и не дает возможности объективно оценить тот или иной феномен социальной реальности, в том числе феномен социальной реабилитации.

Актуализируется и гуманистический подход. Его прикладные аспекты реализуются через помогающие отношения - основу социально- реабилитационных процессов.

Список литературы:

1. Крянев Ю. В., Павлов Т. И. Двоеверие на Руси. Москва, 1988. – С. 296.
2. Крупнов Ю. Возвращение труда.- http://kroupnov.ru/5/259_1.shtml
3. Решетников В. А., Хижаева Т. М. Сущность и проблемы организации социальной реабилитации дезадаптированных детей. Иркутск, 2013. – С. 78-99.

Igor I. Orlov,
*Candidate of Art Studies,
Associate Professor of Lipetsk State Technical University,
member of Russian Academy of Sciences and Arts
(St Petersburg) and European Academy
of Natural History (United Kingdom-Scotland-Edinburgh),
Doctor of Science, Honoris Causa. Lipetsk State Technical University. Russia*

«Bastida – towns» and «Eglises - fortifiees»

Occitany in XIII – XIV

Abstract: The author analyzed the theoretical concepts, construction and character of «bastida-townes» and churched «Eglises fortifiees» Occitany (Catalan, Languedoc, Provence) in the period after Crusader XIII-XIV century.

Keywords: Crusader, Occitany, «bastida-towns», Church, theoretical concept, construction.

Already since researches and restoration works which are carried out to E. Viollet – le – Duc [1. pp. 224-226] since the second half of the XIX century and before the beginning of the XX century, researchers of cult architecture faced a problem of an explanation of asceticism and simplicity of Gothic churches of Oksitaniya. Researchers explained severe simplified nature of forms, poverty of ornamental registration and asceticism of cult interiors of an «oksitansky» gothic style, first of all, with destructive consequences of the Cathar wars (1209 - 1245). However, even during this period to historians everything is it was clear that so simple point of view explains to not everyone. [2.] The Cathar wars caused the strongest ruin of edge, having caused stagnation in development of economy of the region, and disasters of anti-Qatar Crusades and occupation by "northern barbarians" for a long time remained in memory of southerners therefore Oksitany churches and were transformed to the real fortresses "by eglises - fortifiees". Existence of big Gothic window openings, abundance of a decor on facades of buildings, prevalence of space over complete weight a camp and towers, so characteristic for "a classical gothic style" Il-de-Frans, were very badly combined with fortification character of the strengthened Oksitaniya's churches. A uniform general nave with a simple direct apse and a powerful belltower – donzhony (supplied with system of parapets from merlones and mashikuly), strong influence of Romance traditions, simplified restoration old and construction of the new strengthened churches in the subdued South.

However, undoubtedly, there were also other reasons capable to explain such aspiration of local population to construction of the strengthened churches "to eglises - fortifiees" even after the accession to the French crown. The matter is that the Crusade of 1209 - 1225 completely didn't exterminate heresy of Cathars and didn't subdue local barons therefore fratricidal war proceeded still long time. The lock Monsegur, which baron Pierre – Roger de Mirpoi (Pierre – Roger de Mirepoix) and Raymond de Pereille (Raymond de Pereille) – supporters of katar, was taken by crusaders only

after almost annual siege of 1243 - 1244. Is even later, only following 1245, crusaders managed to capture one more lock of supporters of Catharism – Keribus (Queribus). [3. pp. 18-19] In the province Albizhua in the city of Albi and other regions of Languedoc still long time the disorders caused by Inquisition actions which we know according to descriptions of "misadventures" of inquisitors of Bernard Delisye (Bernard Delicieux) and the bishop Bernard Kastane (Bernard de Castenet) broke out. Here it should be added wars with Aragon (a former syuzeren of Languedoc and Provence), continuous conflicts of kings of France with comtes de Foix representing very significant force in the south, and also "eternal" dispute of kings of France and England for the right of possession of the province Guyenne (Guyenne) which will generate Centenary war in the future. All these conflicts indicate that fact that the XIII century for Oksitany was not the quietest period of her history.

Thus, there is a need for restoration and settling of the become empty lands, and also for protection of civilians against future new attacks. This historically reasonable requirement caused in the States of Languedoc, Gascony (Gascogne) and Giyeni (Guyenne) a phenomenon, unprecedented for the Middle Ages, – fast construction, so to speak, "quick", a large number of the small strengthened "new towns the" (villesneuves) called in the south of bastides. The oksitany name "bastid" (bastide) corresponds to the North French word "Bastille" (bastille), and designates no other than "fortress". This sudden blossoming of town planning after "a cultural failure" almost in the whole century of 1250 - 1350 coincided on time with the adoption of domination of the French crown in Oksitany. Having studied it is attentive emergence, planning and features of a number of "villes neuves" (the new cities) - " bastide", we by all means will see that "new towns" the strengthened churches "eglises - fortifiees" were provided in these initially, according to the local plan. It is interesting that historians – medievalists of the XIX-XX centuries were interested, first of all, the administrative and social device of these of "new towns", process of their emergence, subordination of this or that jurisdiction and character of legal relations of inhabitants among themselves and between syuzerena. Pertinently to remember capital works: P. Donyon (P. Dognon), E. Menno (E. Menault), Butarik (Boutaric), A. du Bour (A. Du Bourg), A. Molière (A. Molinier), P. Vyolle (P. Viollet), etc., the activity of "new towns" of Oksitany devoted to political, administrative, municipal and social and legal aspects. [4.] However very few people paid attention to an important role of economic institutes in development of new lands and growth of population of the region. The most capital work devoted to the matter still is monography – Seimbres though the bastid list provided in it should be specified. [5., river 424] Even such attentive researcher as to E. Viola – Le - Duke disregarded a peculiar style of these constructions (the strict planning of streets, quarters and areas reminding the Roman military camp), and also their essentially distinctive character in comparison with the strengthened cities of the North.

Some researchers, in particular Raymond Ray (Raymond Rey) and Felix de Vernel (Felix de Verneilh) sought to pay attention of other researchers to need of studying of this aspect of the problems connected with "new towns" of the South. The special attention is deserved by Felix de Vernel's sketches (Annales archeol. De Didron, t. VI, 1847) on "bastida" in provinces Perigor (Pergord), and also Kurazho (Courajod) on "new towns" of France from XI to the XIV centuries (to Position des theses de l'Ecoledes Chartes, 1865-1866). [6.] Having noted a number of specific features of new towns and de Vernel and Yards didn't pay enough attention to allocation of the special status " bastida" in comparison with other new cities built during this time period. This special status was that "bastida" was initially built as the strengthened military city (it is similar to the Roman military settlements), which purpose was not only economic or religious functioning, but also military domination over this district. And in it the role "bastida" very reminded that role which was

carried out by locks of crusaders in the Holy Land and in Syria. "Bastida" the city in Carcassonne built in the XIII century at Louis IX on a place the craft settlement according to the regular plan can be the most bright example of such approach.

Today historians know well that the "new cities" built on in advance deliberate plan were under construction practically across all Medieval Europe. However the greatest number of the cities of this kind arose in Southern France where on coast of the Garonne River and its inflows, along the Pyrenees, in Languedoc, Perigore (Perigord), Kersi (Quercy) and Gascony in the XIII-XIV centuries historically developed sharp need for a city building – fortresses "Bastida". The matter is that besides long Cathar wars (1205 - 1245), the considerable part of these lands in the XII-XIII centuries began to belong to English kings of a dynasty Plantagenetov, natives of the house of dukes of D'Anjou. Infinite disputes and boundary skirmishes for these possession which led further to the well-known Centenary war caused active town planning "бастид" in conflict areas. Within all the XIII century both French, and British were occupied with construction of the strengthened cities which initially had accurate correct planning. Pertinently to list some of the most characteristic French cities which were constructed in the XIII century it, for example: Saint – Fua – la – the Grandee (Sainte - Foy) on the river Dordogne (1250), Villeneuve on the river of Lo (1253), Aimée on the river of Dro (1270), Soveterr – Zhyenn in Hugo – the western France and many other fortified cities on the Garonne River. The English crown, in return built a row "bastida" in the neighborhood of the strategic port city of Bordeaux (Kreon, Liburn, Mosegur, Sauveterre, etc.) and also a number of the strengthened towns in Southern France among which especially Monpazye should note (1254). The town of Monpazye (Monpazier) was initially constructed with the correct rectangular planning and breakdown for equal modular quarters. Built according to the personal order of the English king Edward I in the valley the river of Dro, Monpazye personified idealized medieval model of the Roman military camp. All territory of the city of 400 x 220 m in size was broken by direct streets about 8 m wide for equal quarters. In addition, every quarter I had internal through passes, about 2 m wide to which there were back facades of residential buildings. The sizes of the sites allocated under building of houses were almost identical and 200 sq.m equaled. In the downtown the floor and public space which was surrounded with arcades from all directions, and entrances on the square settled down (for the purpose of its best fortress) were located only on corners of the square. The church of the strengthened type was placed in the neighbourhood with an area and occupied rather small city space.

We see that practically all "the new cities" - the "bastida" built in the south of France and British and French had the similar structure and planning consisting of similar elements. The difference was only that: in – the first, not all from the cities - "bastida" had so ideal geometrical plan as Monpazye, and in – the second, English "bastida" differed from French considerable in the smaller sizes and lack of public city squares. The principles of defense of the XIII-XIV centuries strengthened "bastides" were still similar to the principles of the organization of defense of the strengthened lock and by close examination and that and others, we can't mark out any special distinctions. From there is clear a correct planning of streets for the first time applied at construction of "new towns" and a role of allocation of the central square having passes, at least, on four parts of the world. After all if the castle yard represented the main place of collecting garrison, from where defenders could get freely on any site of a wall, in densely populated city it was necessary to allocate and organize such space specially. Inside "бастид" the area (trade or cathedral) in the downtown which could serve as a place of collecting garrison in case of sudden attack will be organized. Planning "bastides" even specially provided the organization of direct streets – spaces ("promerium" from armor. "ponemuros") between town houses and the strengthened walls. Such tendency is traced

in the XIII-XIV centuries. and when strengthening the cities of Italy, and in English, French, Catalan "bastides", Edward I's cities. [7., page 343-345] for this reason on all space from Toulouse to Albi and located today whole "garland" of the towns founded in the Middle Ages – former strengthened "bastida". For example, "bastida" de Revel (de Revel) de Lannemezan (de Lannemezan) constructed in the middle of forest area, a sluzhilpa natural natural border to lands de Nebouzan (de Nebouzan), de Commange (de Comminges) and Katr – Vallée (Quatre - Valles). [8., river 106] Based in different parts of Southern France which was won by force of arms these strengthened cities until recently as Curie – Sembr (Curie - Seimbres), " were at the same time the certificate of the new power and strengthenings, small binding boulevards which could serve as points of support in case of war". [9., river 50]

It should be noted that active construction of "new towns" was conducted not only at the initiative of the royalty, but also thanks to efforts of local feudal lords which building the strengthened "bastida" defended own interests. From the English party, such, as сенешаль Jean de Grailli (JeandeGrailly) and Jeanne de la Land (JeandelaLinde), and from France - Alphonse de Poitier (AlfonsedePoitiers) whom by right it is possible to call "founding father" bastides Languedoc at the time of Louis IX, or Estache de Beaumarchais (Eustache de Beaumarches) at Philip III Smelom and Philip IV Krasivom . [10., river. 131] mutual hostility of the count D'Armaniac (d'Armagnac) and the column de Pardiac (de Pardiac) served In Gascony (Gascogne) as the reason of the basis of "bastida" of de Plezans (de Plaisance) which settled down on border with "bastidy" the column de Pardiac (de Pardiac) and practically opposite "bastida" de Beaumarchais (de Beaumarches) and de Marsiac (de Marciac). In response to foundation of the town de Simorr (deSimorre), close to rich abbey de Simorr (l'abbaye de Simorre), greedy and aggressive Bernard IV, the count D'Astarac (d'Astarac), built "bastida" Vilfransh - D'Astarac (Villefranche – d'Astarac). Opposite to feudal "bastid" Vilfransh – – Bearn (Villefranche – de - Bearn) and Garlen (de Garlin), based by the viscountess de Bearn (vicomtesse de Bearn), the widow of the count de Foi (de Foix), English baron built the strengthened royal "bastida" Dax (de Dax), Saint's de – the North – a cap – Gascony (de Saint – Sever – cap – de - Gascogne) and de Asting (de Hastings). Comte D'Armanyak (d'Armagnac) built own strengthened towns of "bastida" Markestan (de Marquestau), de Monclar (de Monclar) and D'Armaniac (d'Armagnac) as the answer to an English crown to the basis of "bastida" de Lias (deLias). We see that one strengthened towns of "bastida" were under construction in response to construction by the potential opponent own strengthened "бастид", creating thus numerous reasons for the subsequent territorial conflicts. Not incidentally text sources of that era, in particular Alphonse de Poitier's correspondence of 1277 published by August Molinie (Auguste Molinier), define new towns of "bastida" as synonyms of strengthenings -"fortalita" («An utilitas nostra et patrie foret si bastidam edificari faceremus in loco sepedicto»). [11.]

Unfortunately, medieval fortification constructions of the majority "бастид" didn't remain up to now and we should restore planning and appearance of the strengthened towns using written sources. The plan and the description of "bastida" of Monpazier the "Stories of arts" restored by A. Michel in the can be an example. [12.] According to A. Michel's description "bastida" can be distinguished on the old strengthened gate, on accurate correct planning of streets and lanes, on площадям a rectangular or square form with invariable porticoes on the parties and the covered canopies on corners. The term "canopy" (couverts) is used generally in regions Languedoc (Languedoc) and Gascony (Gascogne), and "the covered gallery" (cornieres) in Giyenn (Guyenne) and especially in Azhena (d'Agenais), Kersi (Quercy) and Perigore (Perigord). In the province Bayonn (Bayonne) and its vicinities of the inhabitant speak "a small arch" (arceaux). That we often perceive today as violent esthetic imaginations of medieval designers, in the Middle Ages had utilitarian appointment. The

strengthened churches, transitions, canopies and the covered galleries of houses connecting four corners of the square to buildings of other quarters served as protection of narrow corridors at sudden attack of the enemy. [13., river 137]

Thus, it is possible to tell safely that construction in the XIII-XIV centuries of "new towns" of the fortification systems equipped with a full complex initially assumed combination of city strengthenings with fortification strengthenings of churches "eglises - fortifiees" this period. Simplicity of a choice of a place at construction of the strengthened churches facilitated a problem of "equipment" of a cult construction of "new towns" fortification adaptations (the patrol ways on the arches flanking turrets, merlona, mashikul, loopholes and so forth) adapted on new Gothic forms. [14., river 137] Nevertheless, It should be noted the following fact. Unlike the strengthened feudal castles of this historical era having already developed fortification system. The strengthened churches "eglises - fortifiees" still represented the constructions having very motley, various (it is possible to tell fragmentary) the fortification elements borrowed of the Romance past. In other words, if the new strengthened towns of "bastida" were built according to a previously developed plan, the strengthened city churches continued to build, adapting or building in them the general concept of fortification system of the city. Therefore the strengthened bastid churches often differ within the same geographic location, but are similar in various regions or districts. It is remarkable that the majority of the most widespread and original Gothic churches "eglises - fortifiees" were built the XIII-XIV centuries at a construction of system of the new strengthened towns "bastida". [15., river 122] Transformation of Romance traditions of construction of the strengthened churches so successfully fitted into the new Gothic architectural bastid forms what exactly was shown XIII century by the greatest progress in construction of the most beautiful and most known fortresses, as well as the most beautiful strengthened churches "eglises - fortifiees".

References:

1. Viollet-le-Duc. Dict., t. I, P. 224 – 228.
2. Raymond Rey. La cathedrale de Cahors et les origins de l'architecture a coupoles d'Aquitaine, liv. II. / Орлов И. И. Культовая архитектура Окситании «eglises fottifiees» XIII - XV вв. Монография. / И. И. Орлов. – Липецк: Издательство ЛГТУ, 2013 – 338 с. илл. ISBN 978-5-88247-587-0 (21,1 п. л.)
3. V. F. Pasquier. Cartulaire de Mirepoix, t. I, P. 18 – 19.
4. P. Dognon. Les institutions politiques et administratives du pays de Languedoc du XIII siècle aux guerres de religion, 1895, p. 25 et ss.; Boutaric: Saint Louis et Alf. De Poitiers, 1870.; E. Menault: Les villes neuves, leur origine et leur influence dans le mouvement communal, 1868.; A. Du Bourg: Etudes sur les coutumes communales du Sud – Ouest de la France, 1882.; A. Mollinier: Etude sur l'administration de Saint – Louis et d'Alf. De Poitiers, dans la nouvelle histoire du Languedoc, t. VII.; P. Viollet: Les communes francaises au Mouen Age (Mem. De l'Academie des Inscript. Et Belles – Lettres, 1898). / Орлов И. И. Культовая архитектура Окситании «eglises fottifiees» XIII - XV вв. Монография. / И. И. Орлов. – Липецк: Издательство ЛГТУ, 2013 – 338 с. илл. ISBN 978-5-88247-587-0 (21,1 п. л.)
5. De Curie-Sembres. Essai sur les villes fondees dans le Sud – Ouest de la France aux XIII et XIV siècles sous le nom generique de bastides. Toulouse, 1880. - P. 424.
6. Felix de Verneilh. Annales archeol. De Didron, t. VI, 1847; COURAJOD: Position des theses de l'Ecole des Chartes, 1865-1866.

7. Томпсон А. Гамильтон. Английский замок. Средневековая оборонительная архитектура / пер. с англ. А. Л. Андреева. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2011. С. 344-345.
8. Curie – Seimbres, ouv. cit., P. 106 -107.
9. Curie – Seimbres, ouv. cit., P. 50.
10. R. Rey. Les vieilles eglises fortifies du Midi de la France. Paris, 1925. P. 131-132.
11. Переписка Альфонса де Пуатье: Correspondance d'Alf. de Poitiers, publiee par Auguste Molinier, t. I, № 505, 30 dec. 1277.
12. R. Rey. Les vieilles eglises fortifies du Midi de la France. Paris, 1925., P. 136.
13. D`A. Michel. Monpazier dans l`Histoire de l`Art.
14. R. Rey. Les vieilles eglises fortifies du Midi de la France. Paris, 1925., P. 137.
15. F. Pasquier. Cartulaire de Mirepoix, P. 122-124.

*Koliieva Iryna,
Dnipropetrovsk National University
of Railway Transport named after Acad. V. Lazaryan,
Postgraduate Student, Philosophy and Sociology Department*

Category of Sexuality and Problems of Cultural Marginality in the Postmodern Philosophical Discourse

Abstract: The article is devoted to the peculiarities of the representation of the category of sexuality in the postmodern philosophical discourse. The article also deals with the problems of cultural marginality in modern society.

Key words: Postmodernism, sexuality, marginality, subjectivity, gender, discrimination, discourse.

*Колієва Ірина,
Дніпропетровський національний університет
железнодорожного транспорту імені акад. В. Лазаряна,
аспірантка, кафедра філософії і соціології*

Категория сексуальности и вопросы культурной маргинальности в философском дискурсе постмодернизма

Аннотация: Данная статья посвящена особенностям репрезентации категории сексуальности в философском дискурсе постмодернизма. В статье также освещаются проблемы культурной маргинальности в условиях современного общества.

Ключевые слова: Постмодернизм, сексуальность, маргинальность, субъективация, гендер, дискриминация, дискурс.

Постмодернизм как уникальная культурная ситуация, возникшая во второй половине XX в. и выдвинувшая на первый план многочисленные проблемы, связанные с определением субъективации, вопросы идентичности, сексуальной репрезентации и многие другие, продолжает привлекать к себе пристальное внимание со стороны как зарубежных, так и отечественных исследователей. Рассматривая постмодернизм как особое мировосприятие современной эпохи, ученые говорят о широком многообразии художественных форм и стилей,

о возможности их множественной интерпретации, а также о смене общепринятых духовных ориентиров.

Говоря о теориях постмодернизма, многими учеными отмечается тот факт, что данные теории основываются либо на упрощенных концепциях, появившихся в новое время, либо на ретроспективных моделях, не вызывающих доверие [1]. В то же время следует отметить, что сама концепция постмодернизма таит в себе риск завышенной оценки современности, придания ей значимости, которой у нее нет, и ее «радикальный» прорыв на самом деле оказывается более или менее закономерным, по крайней мере, прогнозированным следствием того, что имело место раньше. Некоторые философы рассуждают о постмодерне как об интеллектуальной моде, которая способна разве что отобразить академический вариант потребительской этики [2]. Таким образом, по мнению ученых, категории модерна и постмодерна имеют временный аспект, выявляя неизменно значимые измерения взаимодействия между ними [1]. В своих работах исследователи говорят о личном опыте индивида как о наиболее замкнутом круге, отмечая при этом необходимость знания других, для того, чтобы узнать что-то о себе самом.

Как известно, в рамках идеалистической культуры опыт органичной субъективности является неотделимым от познания внеисторической константы – человеческой природы. Здесь можно привести слова Оскара Уайльда, который еще в XIX в. утверждал, что единственное, что нам известно о человеческой природе, это то, что она подвержена изменениям. По его словам, изменение – это единственная человеческая особенность, которую можно предвидеть, а истинную ценность представляет лишь наше отличие друг от друга. Знаменитый писатель отбрасывает понятие о сущности человеческой природы как константы, утверждая, что, отбросив условия и правила жизни, мы изменим и саму человеческую природу [3].

Постмодернизм, разрушая и/или переосмысливая принятые философские категории, открывает широкое поле для обсуждения новых категорий, которым ранее не уделялось пристальное внимание со стороны исследователей в силу закрытости или даже запрета на дискуссии о данных категориях. К таким «запретным» и «неудобным для обсуждения» категориям относится переосмысление роли категории сексуальности в становлении личности человека и вопросы сексуальной маргинальности. Эти вопросы и связанные с ними проблемы в последние годы все больше и больше выходят на первый план в работах современных философов. Следует отметить, что дискурс сексуальности в современном мире, в целом, и в современной Украине, в частности, до сих пор вызывает далеко не однозначную, а часто и резко негативную реакцию даже среди наиболее образованных людей. Исследователи отмечают, что наша страна, особенно в нынешнее время, стремится жить «нормально», жить как «все цивилизованные страны», пытаясь применить этот принцип и к сфере сексуальной жизни. Парадоксальным образом попытки признать серьезные изменения в сфере сексуальности и гендерного равенства превращаются в пропаганду возврата к традиционным семейным ценностям и отсутствию толерантности к «инаковости» других.

Как отмечает украинская исследовательница гендера Т. И. Власова, «... сексуальность – «никогда просто секс»: все дискурсы о сексуальности – это внутренне связанные дискурсы о чем-то еще; сексуальность – не просто постоянная нить, объединяющая тотальность человеческого опыта, это «конечная зависимая переменная, требующая больше объяснений, чем она может представить» [1]. Исследователи настаивают на том, что все изменения в современной культурной ситуации всегда продуцируют изменения в самой сексуальности. Интересным представляется отказ некоторых ученых от рассмотрения категории

сексуальности только через призму приватной жизни и социального воспроизводства семьи, поскольку, по мнению исследователей, в этом случае сфера приватного «концептуализируется как более естественная, внеисторическая и аполитическая» сфера [4, с. 58-61.]. Следует отметить, что среди ведущих философов, социологов, сексологов и других специалистов, занимающихся вопросами репрезентации сексуальности, нет единого подхода к ее определению. Так, известный американский сексолог А. Кинси в своих работах рассматривает сексуальность как «рациональную экономику для производства оргазма», не связывая при этом сексуальность с половым актом, беременностью и деторождением [5]. Другие исследователи рассматривают сексуальность только в связи с конструированием любви и наслаждения в гетеросексуальной паре [6]. Важным представляется тот факт, что некоторые западные сексологи и феминистки отказались от обсуждения связи между материнской любовью и сексуальностью [7]. Тем не менее, принимая во внимание все подходы к изучению этого вопроса, можно предположить некую ошибочность восприятия сексуальности как отдельной сферы, не связанной с другими областями общественной жизни.

Безусловно, восприятие сексуальности в нашей стране отличается от общепринятых западных взглядов на данный вопрос. В украинских и российских дискурсах исследователи усматривают «определенный страх – не столько боязнь секса как практики, сколько страх сексуальности как автономной сферы, не зависимой от социальных, религиозных или метафизических сфер деятельности и связанной с Западом» [8]. В настоящее время сексуальность рассматривается в качестве одной из множества гендерных практик, зачастую как что-то противоположное повседневной жизни. Сексуальность можно определить как «область, в которой действие законов и идентичностей, управляющих повседневной жизнью, может быть приостановлено, а в организации личности важную роль начинают играть те ее стороны и качества, которые обычно находятся в изгнании» [9, с. 213-227.]. Безусловно, по мнению исследователей, в этом случае важную роль играют социально-экономические условия, создающие или разрушающие определенные модели уклада жизни и устройства семьи.

Тем не менее, в настоящее время широко распространение получила иная точка зрения, согласно которой сексуальность представляет собой не особую, отличную от других социальную практику, а «одну из многочисленных нитей, из которых соткана повседневная жизнь» [4, с. 61.]. Согласно феноменологическому подходу к телу, сексуальность является постоянно присутствующим аспектом индивидуального или семейного бытия, перемещения в пространстве или говорения. Сексуальность не является «ни отдельной сферой жизни, ни отдельным порядком значений; она интегрирована в поведение в целом» [4, с. 61.]. Можно согласиться с определением И. Косовски Седжвик, которая утверждает, что сексуальность является «множеством действий, ожиданий, описаний, удовольствий, формирования идентичностей и знания у мужчин и женщин, которое тяготеет к более плотной концентрации вокруг определенных генитальных ощущений, но не определяется ими в полной мере» [9].

Следует отметить, что осознание культуры всегда осуществляется через попытки осмыслить исторический процесс в контексте общественного процесса и как можно тщательнее и вдумчивее воспринять всю сложность обоих явлений и соответствующие проявления дискриминации. От этого зависит жизнь и свобода людей, особенно там, где речь идет о культурной дискриминации, под которой понимаются как жестокие репрессии из-за расовой и/или половой дискриминации, так и то отношение к людям, которое получило название культурной дифференциации. Таким образом, многими философами выдвигается предположение о том, что дискриминация является сущностью культуры [1]. Ученые

указывают на тот факт, что разного рода исследования, посвященные сложным отношениям между центром и периферией, господствующими и подчиненными культурами, конформизмом и аномалиями имели место и раньше и длились дольше, чем существует мода на постмодернизм. Благодаря этим трудам возникает осознание, что господствующая культура может не только дать объяснение маргинальности в общем, и сексуальной маргинальности в частности, но и породить ее. В свою очередь, сексуальная маргинальность оказывается способной консолидировать силы, которым потом бросается кажущийся вызов.

Говоря о культурной маргинальности субкультур, ученые заявляют, что она прямо зависит от той культурной значимости, которую эти субкультуры занимают в обществе. Более того, парадокс заключается в том, что различного рода субкультуры органично вписываются в те гетеросексуальные культуры, которые с исключительной последовательностью подвергают их критике. Исследователи акцентируют внимание на том факте, что целый спектр значимых пунктов для дебатов в области западной культуры с самого начала XX в. оказывается «...неизгладимо связанным исторической конкретностью понятий гомосоциальное / гомосексуальное, причем по отношению не только к мужчинам» [2, с. 43-44.]. Следует отметить, что одновременно происходит эпистемологическая переоценка этих категорий, и такой специфический кризис понятий необратимо сказывается на других оппозициях, составляющих основу современной организации культуры (мужское/женское, большинство/меньшинство, естественное/искусственное и другие) [2, с. 43-44.]. Подобный кризис проявляется, в частности, и во многих других аспектах, что свидетельствует о все большей насыщенности современной культуры представлениями и образами, связанными с гомосексуальностью, которая воспринимается как что-то преувеличенное и чрезмерное, присутствующее где-то «там», но такое, что не поддается окончательному определению. Подход к маргинальности выражает разнообразную смесь предвзятости, грубой дискриминации, истерии, паранойи, страха, ненависти, злопамятности, безразличия, терпимости, моральной вседозволенности и др. Попутно следует заметить, что в нашей стране до недавнего времени мужской гомосексуализм рассматривался как асоциальное поведение, а женский считался заболеванием. Женщины-маргиналки считались клинически больными и могли быть направлены на принудительное психиатрическое лечение.

В контексте западной культуры постмодерна определение концепций личности всегда занимало одно из ведущих мест в парадигме культуры. М. Берман писал, что «наше общество состоит из людей, которые страстно желают и сознательно пытаются найти свою аутентичность. Повсюду массы безликих людей ... отчаянно прилагают всяческие усилия, преодолевают разные препятствия, чтобы только ощутить себя тем, чем они есть, чтобы остаться собой» [2, с. 325.]. Трансгрессия дает человеку новое чувство самосознания. Противопоставление аутентичной сущности человека, находящейся глубоко внутри, и вторичной сущности, порожденной образованием и принявшей внешние признаки благодаря воспитанию, представляет собой одну из самых важных и неоднозначных проблем современности, поскольку истинная ценность жизни состоит в индивидуальной неповторимости. Та часть из нас, которая отличает каждого из нас от других – это исключительный компонент, именно он составляет нашу уникальную ценность. Потребность освободить внутреннее желание, по мнению некоторых современных исследователей, угрожает расшатать половые различия. Отсюда и все возрастающая озабоченность общества, вызванная возможностью размывания половых различий. Трансгрессивное желание индивида часто заставляет воспринимать свою противоположность как разрушительную реакцию на категории, которые характеризуют глубину индивидуальности, и как замещение категорий, на

которых держится господствующий строй, запрещающий эти желания. В наше время попытки придать гомосексуальности большое значение сосуществуют с давней тенденцией игнорировать эту проблему. Философы отмечают, что с проявлением гомосексуальности как весомого фактора в культуре, современное общество теряется в догадках, чем она является на самом деле: высокой восприимчивостью личностей, которые стоят на полпути между полами, отклонением от нормы, тайной субкультурой, внутренним или внешним врагом. Современный критик гендерной теории Дж. Батлер в своей книге «Гендерное беспокойство» рефлексировывает проблемы гомосексуальности, чтобы развенчать гендерную теорию, опровергнуть ее определяющие термины, те, которые возникли как мода на гомосексуальность. Батлер полемически утверждает, что с точки зрения маргиналов складывается впечатление, что гетеросексуальность рекомендует «нормативную половую роль, которую в принципе невозможно достичь, тем временем как постоянная неспособность четко и последовательно идентифицировать себя в этой роли выявляет, что гетеросексуальность не только не может быть законом, обязательным для всех, а скорее является надоедливой комедией» [10, с. 122.]. Современные исследователи рассматривают проблему маргинальности под разным углом зрения. Так, Дж. Стейнер определяет гомосексуальность в русле самой постсовременности [11]. Французская исследовательница Л. Иригарэ выдвигает предположение, что фундаментальная структура патриархата является по сути гомосексуальной, отводя гомосексуальности значительную роль и считая, что какое-либо половое соперничество «в структурном плане является гомосексуальным» [12]. Р. Скратон не рассматривает гомосексуальность как случайное извращение, а придает ей первостепенное значение, называя ее «стержневой проблемой современности», которая «при правильном исследовании» даст нам «глубинное видение моральности» [13, с. 263.].

Еще одной важной проблемой современности является презентация женского сексуального дискурса. Философы часто отмечают отсутствие такового в современной культуре, выдвигая на первое место дискурс, который передает мужское видение проблемы, например, порнографический, литературно-художественный или медицинский. Исследователи отмечают тот факт, что для того, чтобы откровенно заявить о своей сексуальности, «новая женщина» должна вступить в сугубо мужской мир либо на основаниях гетеросексуальной личности, как это представляется мужчинам, либо как лесбиянка в костюме мужчины-трансвестита [1].

Таким образом, рассмотрение ключевых проблем современности, связанных с определением понятий маргинальности и сексуального диссидентства, представляется необходимым в русле существующего в наше время переосмысления человеческих ценностей, всевозможных стереотипов, нивелирования разного рода превосходств и противоположностей. Изучение и, что более важно, принятие подобных вопросов, должно ставить целью устранение разного рода недосказанностей и двусмысленностей в постоянно изменяющемся дискурсе постмодернизма.

Список литературы:

1. Власова Т. И., Скиба Э. К. Гендер и феминистская теория в философии постмодерна. Дневск: Изд-во Маковецкий, 2011. – 124 с.
2. Berman M. The Politics of Authenticity: Radical Individualism and the Emergence of Modern Society. Verso, 2009. – 325 p.

3. The Artist as Critic: Critical Writings of Oscar Wilde, ed. R.Ellmann. University of Chicago Press, 1982. – 474 p.
4. Роткирх А. Мужской вопрос: любовь и секс трех поколений в автобиографиях петербуржцев. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в Санкт-Петербурге, 2011. – 390 с.
5. Kinsey A. Sexual Behaviour in the Human Female. Volume 1. Ishi Press, 2010. – 526 p.
6. Masters W., Johnson V. Human Sexual Response. – Ishi Press, 2010, – 384 p.
7. Hays S. The Cultural Contradictions of Motherhood. New Haven; London: Yale University Press, 1996. – 288 p.
8. Здравомыслова Е., Темкина А. В поисках сексуальности. Сборник статей. СПб.: Дмитрий Буланин, 2002 – 304 с.
9. Sedgwick Kosofsky E. Epistemology of the Closet. University of California Press, 2008. – 280 p.
10. Butler J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. London: Routledge and Kegan Paul, 2006. – 272 p.
11. Steiner G. On Difficulty and Other Essays. Oxford University Press, 1978. – 224 p.
12. Irigaray L. This Sex Which is Not One. Ithaca, NY: Cornell Univ. Press, 1985. – 222 p.
13. Scruton R. The Philosopher on Dover Beach: Essays. Manchester: Carcanet, 1990. – С. 263.

*Sizova Irina,
National Research Tomsk State University,
Assistant Professor, Candidate of historical sciences,
Institute of arts and culture*

Cultural Landscape of the Tomsk region: the issue of interpretation

Abstract: The paper presents the process of forming ideas about the cultural landscape of the Tomsk region. The cultural areas of the Tomsk region are identified and described. These areas are the basis of the cultural landscape of the region. As a result, the definition of the cultural landscape was developed.

Keywords: cultural landscape, Tomsk region, the historical and cultural areas.

*Сизова Ирина,
Национальный исследовательский Томский государственный университет,
доцент, кандидат исторических наук,
Институт искусств и культуры*

Культурный ландшафт Томской области: к вопросу осмысления¹

Аннотация:

В статье рассматривается процесс формирования представлений о культурном ландшафте Томской области как об одном из инструментов вывода из кризиса сферы культуры. Выявлены и описаны культурные зоны Томской области, являющиеся базисом культурного ландшафта региона. В результате выработано определение культурного ландшафта как социокультурное пространство, развивающееся в зависимости от внешних и внутренних факторов, часто находящихся в противоречии.

Ключевые слова: культурный ландшафт, Томская область, историко-культурные зоны.

Формирование культурной среды – один из способов сохранения идентичности социально-политической системы любого государства, наполнения ее содержанием. Именно поэтому изучать различные аспекты существования и функционирования культуры в Российской Федерации становится необходимым. Современное российское государство

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ 13-11-70002 «Культурный ландшафт Томской области: историческая ретроспектива и современное состояние».

ставит задачу выработки новых подходов к управлению культурой и модернизации сохранившихся до сих пор советских схем управления ею, что актуализирует выявление всех противоречивых тенденций развития сферы культуры и механизмов ее адаптации к современным условиям.

Изучение сферы культуры отдельных российских регионов в целом и Томской области, в частности, создает возможность для выработки комплекса мер поддержки и совершенствования научно-культурной сферы, организации оптимального режима функционирования культурного пространства, принятия научно обоснованных компетентных управленческих решений.

Целью данной статьи является формирование представлений о культурном ландшафте Томской области как об одном из инструментов вывода из кризиса сферы культуры.

Задачами исследования являются, во-первых, анализ эволюции понятия «культурный ландшафт» в мире и в нашей стране, а во-вторых, выявление и описание культурных зон Томской области, являющихся базисом культурного ландшафта региона.

Культурный ландшафт в настоящее время признан универсальной моделью сохранения культурного наследия. Ландшафт представляет собой универсум, в котором аккумулируется разного рода наследие. Более того, презервация осуществляется не по принципу выборочности элементов для сохранения, а по принципу аккумулятивности восприятия всех объектов наследия в целостности. Имя этой целостности – территория, ландшафт [1].

Впервые в научный оборот термин «культурный ландшафт» ввел О. Шлютер, подразумевавший под ним лишь объективные результаты антропогенной деятельности на поверхности земли. К 1930-х гг. географы, во главе с К. Зауэром организовали направление социально-экономической географии (культурной географии), изучающей пространственно-культурные различия и территориальные распределения культур. Ученый указывал на то, что «культурный ландшафт есть географический ареал в своем финальном значении. Все его формы являются результатом деятельности человека, которая характеризует ландшафт [2. С. 19–23].

Культурный ландшафт является специфической категорией объектов культурного наследия. В течение длительного времени проблемы сохранения и изучения культурного и природного наследия рассматривались узконаправленно и не системно, лишь отдельные элементы подлежали сохранению и актуализации. Дальнейшее последовательное осмысление ценности историко-культурного ландшафта привело к формированию комплексного подхода в деле изучения, сохранения и популяризации наследия, продиктованного в первую очередь, взаимообусловленностью разных элементов наследия, будь то «культурное»-«природное», «материальное»-«нематериальное», «движимое»-«недвижимое» и т.д.

Политика в области сохранения наследия в его современном понимании начала формироваться в 1970-е годы после принятия Конвенции ЮНЕСКО о сохранении Всемирного культурного и природного наследия, однако некоторые его аспекты учитывались и в более ранних редакциях «Operational Guidelines for the Implementation of the World Heritage Convention» [3]. Культурные ландшафты иллюстрируют эволюцию в веках человеческого сообщества и поселений, происходившую под влиянием неблагоприятных и/или благоприятных физических факторов естественной среды обитания человека, а также сменяющих друг друга социальных, экономических и культурных факторов, и внешних и внутренних.

Надо сказать, что концептуализация указанного термина неоднозначна и рассматривать его следует в двух направлениях:

1) первый раскрывает сущность культурного ландшафта с культурцентристских позиций, связывая его появление, функционирование и развитие исключительно с деятельностью самой культуры как средства реализации человеческой деятельности (Ю. А. Веденин [4], В. Н. Калущков [5, 6], В. Л. Каганский [7, 8], Р. Ф. Туровский [9] и др.);

2) второй можно обозначить как ландшафтоцентрический или физико-географический, для которого характерно представление о культурном ландшафте, как о целенаправленно созданном антропогенном (природно-антропогенном) пространстве, с целесообразными для человека свойствами и структурой (Ю. Г. Саушкин [10], Ф. Н. Мильков [11], А. Г. Исаченко [12], В. А. Николаев [13] и др.)

Иными словами культурный ландшафт многоаспектен и толковать его можно как:

1) антропогенный ландшафт, измененный человеком по определенной программе и обладающий высокими эстетическими и функциональными качествами;

2) историческая местность, которая в течение длительного периода развития была местом обитания определенной группы людей, являющихся носителями специфических культурных ценностей;

3) ландшафт, в формировании и развитии которого активную роль играют духовные и интеллектуальные ценности, хранимые и передаваемые от поколения к поколению в виде информации, являющиеся его частью и испытывающие на себе воздействие других, материальных компонентов ландшафта.

Важнейшей характеристикой культурного ландшафта является его многослойность: системообразующие структуры культурного ландшафта определяют его целостность, такие как духовная культура, языковая среда, природный ландшафт, топонимия, местное сообщество, пространственная самоорганизация. Культурный ландшафт закреплён в традиционной народной культуре, языке и художественных образах.

Документы ЮНЕСКО фиксируют следующие такие важные свойства ландшафта как объекта культурного наследия – универсальность, аутентичность и целостность. Обладая универсальностью ландшафт наиболее полно отражает взаимодействие человека и природы в трех контекстах [3]:

- географическом – приспособление к местным экологическим условиям;
- историческом – исторические изменения характера природопользования;
- культурном – проявление духовного отношения человека к Природе.

Вторым важным свойством культурного ландшафта является его целостность, то есть завершенность, единство, гармоничность и сохранность всех его составляющих – и материальных объектов, и ментальных свойств, и традиций природопользования. Под аутентичностью культурного ландшафта понимается его подлинность, достоверность, неразрывно связанная со свойством целостности.

Для эффективности нашего исследования под культурным ландшафтом мы будем понимать не «природный ландшафт, измененный человеческой деятельностью и дополненный ее артефактами» или «земное пространство, жизненная среда достаточно большой (самосохраняющейся) группы людей, если это пространство одновременно цельно и структурировано, содержит природные и культурные компоненты, освоено утилитарно, семантически и символически» (оба определения довольно узкие), а социокультурное пространство, развивающееся в зависимости от внешних и внутренних факторов, часто находящихся в противоречии.

Обращаясь к культурному пространству Томской области, следует отметить, что данная территория (площадь – 314,4 тыс. м²) имеет некоторое количество относительно

самостоятельных культурных зон, являющихся примером целостных территорий, развивающихся в зависимости от противоречивых внешних и внутренних факторов и несущих историко-культурную и природную составляющие. Находятся данные зоны на территории различных районов области.

1. Парабельский район, где, во-первых, создается общественный этнографический музей «Селькупская деревня – Чвороль-Эд». Основатели музея – активисты Общества возрождения селькупской культуры «Колта Куп» И. А. Тимонина и Л. Д. Шадрина (с. Нарым). Музей расположен в живописном месте у оз. Тюхтерево. На площади 30х30 метров расположены жилые и хозяйственные постройки селькупов, реконструировано древнее селькупское жилище-полуземлянка – карамо, устроена уличная глинобитная печь – шогор. Рядом находится селькупское кладбище [14]. В деревне никто постоянно не живет – сюда приезжают на рыбалку и принять участие в мероприятиях, связанных с возрождением национальных традиций по пошиву одежды, проведению праздников и пр. Музей уже в конце 1990-х гг. активно действовал, продолжая усовершенствовать свою территорию, и был включен в туристические маршруты [15]. Во-вторых, в данном районе располагается историко-архитектурный и этнографический комплекс в с. Нарым, включенный в 1990 г. постановлениями коллегий Министерства культуры РСФСР, Госстроя РФ и Президиума Совета Всероссийского общества охраны памятников истории и культуры в Список исторических населенных мест Российской Федерации, где изначально (с 1947 г.) находился мемориальный музей И.В. Сталина, с 1956 г. переименованный в музей политических ссыльных-большевиков, а с 1990-х гг. – в Музей политической ссылки.

2. Верхнекетский район также включает в себя две историко-культурные зоны, одна из которых посвящена селькупскому населению – с. Максимкин Яр, а вторая – уникальное гидротехническое сооружение, соединяющее на границе Томской области и Красноярского края бассейны рек Оби и Енисея «Обь-Енисейский канал» [16].

3. Асиновский район, где реализуется проект по созданию историко-культурного комплекса в селе Ново-Кусково на основе сохранившегося комплекса построек волостной больницы, построенной Н. А. Лампсаковым в 1903 г. На сегодняшний день разработана научная концепция современного использования хорошо сохранившихся построек, ведётся работа по присвоению им охранного статуса. В отдельных постройках разместились мастера народных промыслов, развёрнуты музейные экспозиции, в одном из домов устроена гостиница. В апреле 2011 г. комплекс стал центром празднования 100-летия известного писателя Георгия Маркова.

4. Томский район – в селе Зоркальцево с 2008 г. проводится ежегодный областной фестиваль-конкурс «Праздник топора». Параллельно конкурсу плотников здесь выступают лучшие творческие коллективы района и области, разбивается палаточный лагерь, работает ярмарка. Не менее интересный проект реализуется в селе Семилужное. Здесь пенсионер В. Ильин строит острог XVII века по проекту, выполненному выпускниками Томского государственного архитектурно-строительного университета. Создаваемый комплекс пользуется популярностью не только у жителей областного центра, но и многочисленных гостей. В июне 2011 года на территории острога состоялся Всероссийский фольклорный фестиваль «Как во Томской во губерне...».

5. Кожевниковский район, на территории которого, во-первых, в с. Вороново создается комплекс традиционного производства «Сибирский музей хлеба», основу которого составляет сохранившаяся 4-этажная паровая деревянная мельница, построенная в 1905 году. На базе мельницы и прилегающей к ней территории будет отражена 400-летняя история

хлебопашества в суровых условиях Сибири, показаны все типы существовавших мельниц (ветряные, водяные, ручные, паровые), сельскохозяйственные орудия, народные и обрядовые праздники. Во-вторых, по территории данного района проходит региональный фрагмент историко-культурного и природного заповедника «Московско-Сибирский тракт» (или «Чайный путь»), вбирающий в себя десятки достопримечательностей богатейшего наследия нашей области.

6. Город Томск, включающий самостоятельный историко-культурный комплекс, связанный с первыми учебными заведениями высшего образования за Уралом на территории Российской империи (Томский Императорский университет и Томский технологический институт – современные Национальные исследовательские Томский государственный и Томский политехнический университеты соответственно), а также богатый примерами деревянного зодчества и каменными постройками начала XX в.

Таким образом, выделены несколько базовых историко-культурных зон, охватывающих фактически всю территорию Томской области. Их изучение с позиций культурного ландшафта сегодня наиболее актуально в связи с развитием программы внутреннего туризма. В данном моменте согласимся с Ю.А. Ведениным, выделившим и описавшим подходы к сохранению наследия:

- генетический, когда наследие рассматривается как носитель исторической памяти, причем не одного народа, а совокупности этнических групп, проживающих на территории Томской области и определяющих сохранение самобытности национальной и интернациональной культуры региона. Наследие при этом выступает в роли своеобразного кода, с помощью которого историческая память включается в современные процессы жизнедеятельности общества;

- экологический, когда бережное отношение к наследию рассматривается как необходимое условие устойчивого развития общества и биосферы. Культурное и природное наследие Томского региона выступают в качестве своеобразного ядра сложной социокультурной и природной системы «общество – окружающая среда», отягощенная процессами добычи углеводородного сырья, что влечет ряд проблем экологического характера. В этой связи должна быть разработана система профилактических мероприятий, определяющих стабильность территории и вместе с тем, не препятствующих ее дальнейшему развитию;

- территориальный, когда наследие выступает в роли фактора сохранения и преумножения культурного и природного разнообразия региона, этнических групп его населяющих. Разнообразие томской территории может быть достигнуто только при условии сохранения и постоянного обновления всех пластов исторического культурного и природного слоя Земли, включающих самые разнообразные формы материальной и нематериальной культуры [17].

Таким образом, культурный ландшафт можно рассматривать как результат послойного освоения его территории, осуществлявшегося в разные времена, разными сообществами – носителями различных ценностных и смысловых кодов культуры. Комплексное изучение культурного ландшафта Томской области может способствовать не только более глубокому пониманию определенных исторических процессов, но и ее современной социокультурной ситуации.

Список литературы:

1. Чалая И. П., Чернов С. З., Шульгин П. М. Культурный ландшафт как объект наследия. – М.: Институт Наследия; СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. – 620 с.
2. Sauer C. O. Morphology of Landscape // University of California Publications in Geography. – 1925. – Vol. II, No. 2. – P. 19–23.
3. Конвенция об охране Всемирного культурного и природного наследия», принята 16 ноября 1972 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/heritage.shtml (дата обращения: 20.10.2014).
4. Веденин Ю. А. Очерки по географии искусства. – СПб., 1997. – 224 с.
5. Калуцков В. Н. Ландшафт в культурной географии. – М., 2008. – 334 с.
6. Калуцков В. Н. Этнокультурное ландшафтоведение и концепция культурного ландшафта // Культурный ландшафт: вопросы теории и методологии исследований. – Смоленск: Изд-во СГУ, 1998. – С. 6–13.
7. Каганский В. Л. Мир культурного ландшафта // Наука о культуре: итоги и перспективы. Вып. 3. – 1995. – С. 31–46.
8. Каганский В. Л. Культурный ландшафт и советское обитаемое пространство. – М., 2001. – 576 с.
9. Туровский Р. Ф. Культурный ландшафт / Материалы к словарю гуманитарной географии // Гуманитарная география: Научный и культурно-просветительский альманах. Вып. 5. – М.: Институт Наследия, 2008. – С. 247–249.
10. Саушкин Ю. Г. Культурный ландшафт // Вопросы географии. Сб. 1. – М.: ОГИЗ, 1946. – С. 97–106.
11. Мильков Ф. Н. Словарь-справочник по физической географии. – М.: Географгиз, 1960. – 271 с.
12. Исаченко А. Г. О двух трактовках понятия «культурный ландшафт» // Известия РГО. – 2003. – 135. – № 1. – С. 5–16.
13. Николаев В. А. Геоэкологическая концепция культурного ландшафта (в свете проблем перехода к устойчивому развитию) // Функционирование и современное состояние ландшафтов. – М.: Городец, 2004. – С. 268–276.
14. Текущий архив Департамента по культуре Томской области. – Оп. 1. – Д. 1175. – Л. 9.
15. Этнографический музей «Селькупская деревня – Чвороль-Эд» // Ле пти фюте: Томская область. – Томск, 2004. – С. 188–189.
16. Агеев И. А. Обь-Енисейский канал в транспортной системе Сибири (вторая половина XIX – начало XX в.) // Вестник Томского государственного университета. История. – 2010. – № 1 (9). – С. 22–26.
17. Веденин Ю. А. Роль географической науки в изучении, сохранении и актуализации наследия // Культурные ландшафты России и устойчивое развитие. Четвертый выпуск научных трудов семинара «Культурный ландшафт» / отв. ред. Т. М. Красовская. – М.: Географический факультет МГУ, 2009. – С. 17–23.

*Cherkasova M. A.,
director of the Russian State Social University,
Ministry of Education and Science of the Russian Federation,
Doctor of Philosophy, Professor*

The place and role of conflict in cross-cultural communicative space

Annotation. Conflict, as a means of communication, attracts today the attention of specialists in many sciences. Of particular topicality is the consideration of conflict in intercultural communicative space. The concept of "cross-cultural communication", examples of verbal and non-verbal cross-cultural communication, the potential of conflict in cross-cultural communication and ways to solve it are considered in the article.

Keywords: conflict, culture, cross-cultural communication, verbal cross-cultural communication, linguistic violence, non-verbal cross-cultural communication.

*Черкасова М. А.,
директор филиала
Российского государственного социального университета
Министерства образования и науки Российской Федерации,
доктор философских наук, профессор*

Место и роль конфликта в межкультурной коммуникативного пространства

Аннотация. Конфликт, как средство коммуникации, сегодня привлекает внимание специалистов многих наук. Особую актуальность имеет рассмотрение конфликта в межкультурном коммуникативном пространстве. В статье рассматривается понятие «межкультурной коммуникации», примеры вербальной и невербальной межкультурной коммуникации, потенциал конфликта в межкультурной коммуникации и пути его решения.

Ключевые слова: конфликт, культура, межкультурная коммуникация, вербальная межкультурная коммуникация, языковое насилие, невербальная межкультурная коммуникация.

Проблема социального конфликта всегда была в той или иной степени актуальна для любого общества. Для России конфликт был, есть и будет в ближайшем будущем одним из решающих факторов, влияющих на ее безопасность и безопасность граждан.

Наличие в обществе объективных и субъективных противоречий, пронизывающих экономику, политику, культуру, обуславливает неизбежность конфликта. Конфликт, в какой – то мере, уже заложен в самой природе человека. Попытаемся представить конфликт как способ межкультурной коммуникации. А. А. Богданов во второй книге «Тектология. Всеобщая организационная наука», определяет конфликт как «способ решения задач в сопротивляющейся среде».

Если говорить о конфликтогенности коммуникативного пространства России сегодня, то она пронизывает все основные сферы ее социального бытия:

- политическую, где произошла потеря управляемости на всех уровнях и во всех звеньях функционирования государства, развились острые политические конфликты (межнациональные, корпоративные и иные), вплоть до вооруженных столкновений;

- экономическую, где сложилась гиперинфляция доходов населения (конфликт между бедными и богатыми);

- структурно-производственную, где обнажился дефицит природных и трудовых ресурсов огромной страны, занимающей шестую часть суши всей планеты, дефицит, обусловленный ресурсо–поглощающей структурой милитаризованного производства;

- собственно социальную, где произошла стремительная дезинтеграция социальных групп и институтов, утрата идентификации личности с прежними структурами, ценностями, нормами.

Два кризиса – социальный и культурный – сложились в одном обществе и действовали в нем одновременно. Точнее, они взаимодействовали, но весьма специфически, воплощая своеобразие советского общества как социокультурной реальности.

Именно поэтому возникает объективная необходимость поставить нарастающей в обществе конфликтности определенные ограничительные рамки, найдя для этого подходящие способы и средства обретения конфликтом статуса способа межкультурной коммуникации.

Для того чтобы представить конфликт как способ межкультурной коммуникации в современной России и подчеркнуть его значимость для социальной практики, необходимо обратиться к эмпирическим характеристикам социального кризиса в России и особенностям его динамики. При этом нас интересует ситуация в так называемой постсоветской России.

Ученые, по их словам «в качестве наиболее вероятных вариантов разрешения кризиса», заложили в инструментарий исследования следующие четыре:

- а) конфликты в обществе будут и впредь, но примут конституционный характер, и будут решаться только на основе закона (институционализируются), ради утверждения демократического социального порядка;

- б) на основе правовых норм, через диалог партий и движений непосредственно достигается согласие (консенсус) политических сил ради утверждения демократического социального порядка;

- в) возобладает вседозволенность, в условиях которой конфликты становятся неуправляемыми и перерастают в социальную катастрофу;

- г) незаконным путем осуществляется «откат назад», к тоталитарным порядкам, которые в итоге тоже оказываются дорогой к социальной катастрофе.

Крайне важно упомянуть то обстоятельство, что конфликты обладают возможностью интегрировать индивидов, объединяя их по типу деятельности, а также дифференцировать, способствуя расслоению общества. В этом заключается альтернативный характер социальных функций конфликтов в конкретных исторических условиях. Именно поэтому наше реформируемое общество движется через конфликты, которые стимулируют движение и в то

же время ставят под вопрос само существование общества, и здесь становится ясным, что многое зависит от характера ценностей, утверждающихся в сознании россиян.

Исследователи ценностного сознания россиян пришли к интересному и практически значимому выводу: «Институционализация конфликтов может стать предпосылкой последующего движения к общественному консенсусу». Сегодня низка вероятность непосредственного, «лобового» движения к такому консенсусу. Но вероятность его достижения обходным путем, через институционализацию конфликтов, может оказаться весьма высокой. Напротив, если эта возможность будет упускаться, то возрастет опасность справа – опасность отката назад, который станет катализатором неуправляемого движения к катастрофе.

Сегодня Россия, действительно, преодолев некоторый качественный барьер, превратилась в «общество всеобщего риска», что способствует институционализации конфликта и превращению его в способ межкультурной коммуникации.

Коммуникация – основа социализации человека в обществе, она позволяет личности постичь ключевые идеи, понятия и ценности своей культуры, обеспечивает информационную связь между людьми разных эпох и культур, делает возможным накопление и передачу социокультурного опыта, организацию и координацию совместной деятельности людей, трансляцию идей, знаний и ценностей.

Межкультурной коммуникации присущ ряд особенностей, которые делают ее более сложной, требовательной и трудной, чем внутрикультурная или межличностная коммуникация. Люди общаются, используя две модальности коммуникации: вербальную и невербальную.

При исследовании конфликта как способа межкультурной коммуникации наше обращение к проблеме конфликта в вербальной и невербальной коммуникации будет весьма уместным.

При анализе и описании коммуникации необходимо различать:

- 1) коммуникацию в широком смысле - как одну из сторон человеческой жизни и многообразные формы речезыковой деятельности, не обязательно предполагающие наличие содержательно-смыслового плана;
- 2) коммуникацию как информационный обмен в технологически организованных системах - в этой своей ипостаси коммуникация исследуется футурологами;
- 3) мыслекоммуникацию как интеллектуальный процесс, имеющий выдержанный идеально-содержательный план и связанный с определенными ситуациями социального действия;
- 4) экзистенциальную коммуникацию как акт обнаружения Я в Другом. В таком качестве коммуникация - основа экзистенциального отношения между людьми (как отношения между Я и Ты) и решающий процесс для самоопределения человека в мире, в котором человек обретает понимание своего бытия, его оснований.

Говоря о межкультурной коммуникации, сегодня все чаще имеют в виду именно вербальную, языковую коммуникацию, и это естественно. С помощью языка сегодня мы открываем новые миры. [1]

Разнообразие языковых форм, употребляемых в состоянии конфликта, можно свести к трем типам речевых стратегий: инвективному, куртуазному, рационально-эвристическому.

Разнообразие языковых форм, употребляемых в состоянии конфликта, можно свести к трем типам речевых стратегий: инвективному, куртуазному, рационально-эвристическому. В качестве единого принципа типологии здесь используется особенность аффективного поведения, которую использует языковая личность для снятия фрустрации. Рассмотрим

типологию речевых стратегий в состоянии конфликта, предложенную К. Ф. Седовым. [2]

1. Инвективная стратегия конфликтного поведения демонстрирует пониженную знаковую: коммуникативные проявления здесь выступают отражением эмоционально-биологических реакций и выливаются в аффективную разрядку в форме брани, ругани(инвективы).
2. Куртуазная стратегия, наоборот, отличается повышенной семиотичностью речевого поведения, обусловленного тяготением говорящего к этикетным формам социального взаимодействия. В качестве крайней формы аффекта в этом случае предпочтение отдается плачу.
3. Рационально-эвристическая стратегия речевого поведения в ситуации конфликта опирается на рассудочность, здравомыслие. Этот тип разрядки тяготеет к смеху как аффективной реакции. Негативные эмоции в этом случае выражаются косвенным, непрямым образом.[2]

В соответствии с тяготением разных носителей языка к той или иной речевой стратегии можно говорить о инвективной, куртуазной и рационально-эвристической языковых личностях, а значит, о различном отношении к конфликтам в ходе межкультурной коммуникации.

Еще раз подчеркнем, что коммуникативный конфликт несет в себе реализацию эмоциональной разрядки, снятия напряжения. Эффект такого «выпускания пара» сходен с тем, что древние греки называли термином катарсис - психологическое очищение, приносящее облегчение. Разные языковые личности стремятся к различному вербальному катарсису. Так инвективная языковая личность разряжается при помощи прямой вербальной агрессии, куртуазная демонстрирует эмоцию обиды, рационально-эвристическая использует смеховой катарсис, представленный в виде иронии.

Характеризуя конфликт как способ межкультурной коммуникации в его вербальном исполнении, следует остановиться и на проблеме языкового насилия. По нашему убеждению, язык может выступать и выступает как средство насилия в межкультурной коммуникации. Приведем некоторые аргументы в пользу нашего утверждения.

Если обратиться к понятию насилия в широком смысле слова, то «насилие - это сила, проявляющаяся как посягательство на свободу человека, производимое вопреки его воле».[3] Или, другими словами, всякое доминирование людей друг над другом в пространстве свободной воли можно называть насилием.

О. Я. Гелих подразделяет насилие по его социальной направленности на прогрессивное (при всей неоднозначности понятия «прогресс»), в другом именовании - конструктивное, т. е. помогающее движению социума к более совершенным формам организации и отношений; и регрессивное (в другом именовании - деструктивное), сталкивающее общество к менее оптимальным отношениям и структурам, уже отвергнутым ранее социальным временем. Насилие также делится на первичное и ответное. Насилие во всех случаях - это сила, содержащая в себе разрушающий компонент, и потому оно не может являться конструктивным в полном смысле данного слова.[3]

Соотнося насилие, информацию и язык в актах управления, О. Я. Гелих пишет: «Насилие может быть не только прямым, физическим, как, к примеру, нанесение раны. Средством насилия может выступать также язык». [4] В каких формах язык проявляется как косвенное насилие? «Внесение смуты, соблазнение и все способы извлекать преимущества из своего языкового превосходства над тем и теми, кто обладает меньшим словесным могуществом». [5]

Конфликт как способ межкультурной коммуникации в его вербальной форме связан еще

и с устранением глубинно-символических значений, определяемых системой высокого стиля, которое привело к развитию слов максимально родового значения (гиперонимов), заменяющих собою все возможные оттенки смысла и значений и тем самым разрушающих сложную синонимическую (гипонимическую, по существу) систему литературного языка; это хорошо заметно, например, в последних переводах Нового Завета.

Еще одна «напасть», которая формирует конфликтный потенциал вербальной межкультурной коммуникации - это принятие огромного количества заимствованных слов как своего рода эталонного стандарта в формально организованном тезаурусе. Это привело к созданию сложной сети однозначно неопределенных терминов, которые постепенно вытесняют традиционные слова, отражающие национальные особенности речемышления, тем самым смещая ментальные характеристики русского слова в область: а) субъективно окрашенной [стилистически], б) обобщенной [логически] и в) семантически [лингвистически] неопределенной семантики.

В России исследования по межкультурной коммуникации считались до недавнего времени частью социолингвистики, к тому же проблематика межкультурной коммуникации в той или иной степени рассматривалась в рамках преподавания русского языка как иностранного, а также страноведения.[6]

Данное обстоятельство сужало как предметное поле рассмотрения межкультурной коммуникации, так и ее формы (межкультурная коммуникация предполагалась исключительно как языковая коммуникация), к тому же конфликт рассматривался как частный случай коммуникации, с негативным оттенком, который подлежал удалению из актов межкультурной коммуникации.

Следует заметить, что в процессе конфликта как способа межкультурной коммуникации могут возникнуть коммуникативные барьеры:

1. Логический барьер - возникает у партнеров с неодинаковым типом мышления. В зависимости от того, какие виды и формы мышления преобладают в интеллекте каждого партнера, они общаются на уровне понимания или непонимания.

2. Стилистический барьер - несоответствие формы представления информации ее содержанию. Возникает при неправильной организации сообщения. Сообщение должно быть построено: от внимания к интересу; от интереса к основным положениям; от основных положений к возражениям и вопросам, ответам, выводам, резюмированию.

3. Семантический (смысловой) барьер - возникает при несоответствии лингвистического словаря со смысловой информацией, а также из-за различий в речевом поведении представителей разных культур.

4. Фонетический барьер - препятствия, создаваемые особенностями речи говорящего (дикция, интонация, логические ударения и т. д.).

Исходя из этих рассуждений, мы можем утверждать, что межкультурная коммуникация в ее языковой форме конфликтогенна как по внешним признакам, так и по внутриязыковым причинам.

Но межкультурная коммуникация не исчерпывается вербальной формой, не менее значима с точки зрения эффективности коммуникации и невербальная коммуникация.

Невербальная коммуникация (НВК) является, пожалуй, самой древней формой общения людей. [7] Несмотря на такое совершенное средство общения, каким является вербальный язык, в межличностном общении НВК передает 65 % всей информации. Это объясняется тем, что для успешной коммуникации важна информация не только репрезентативного характера (о предметах, их местоположении, об идеях, явлениях данного времени), но также

информация оценочного характера, позволяющая определить отношение говорящего к самой информации и/или адресату. Часто мы «считываем» эту оценочную информацию с лица говорящего и совершенно необязательно с его ведома.

Так по данным экспериментов, при выражении отношения телодвижения передают 55 % информации, голос - 38 %, слова - всего 7 %.

Столь активное использование невербальных средств в межличностном общении объясняется рядом причин:

- невербальные сигналы, развившиеся как средства коммуникации раньше, чем вербальный язык, оказались устойчивыми в своих первоначальных функциях и часто употребляются неосознанно. Мы используем невербальные сигналы даже тогда, когда не общаемся. Например, молчание, означающее нежелание поддерживать разговор с соседом в транспорте, является само по себе сигналом;

- невербальные средства имеют определенные преимущества перед вербальными - они воспринимаются непосредственно и поэтому сильнее воздействуют, несмотря на свою кратковременность. До того как люди начинают общаться с помощью слов, их невербальное общение уже происходит - их поза, одежда и т. д. создают первое впечатление у собеседников друг о друге и, в свою очередь, могут определить характер общения и даже повлиять на то, состоится оно вообще или нет;

- невербальная коммуникация передает тончайшие оттенки отношения, оценки, эмоций и это приводит к ситуации, когда «не хватает слов». Психиатры, например, изучают невербальные сигналы своих пациентов (например расширение зрачка) с тем, чтобы определить их действительное (а не кажущееся) эмоциональное и физическое состояние;

- наконец, в невербальной коммуникации можно передавать информацию, которую трудно или по каким-либо причинам неудобно выразить словом. Например, участники общения значительно удалены друг от друга, хотя и находятся в зоне видимости, либо общение затруднено из-за шумового фона и т. д.

Обстоятельное рассмотрение невербальной коммуникации достигается через раскрытие ее основных, форм и способов, к которым относятся:

- кинесика - совокупность жестов, поз, телодвижений;
- такесика - рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания и другие прикосновения к телу партнера по коммуникации и т. д.;

- сенсорика - совокупность чувственных восприятий, основывающихся на информации от органов чувств;

- проксемика - способы использования пространства в процессе коммуникации;

- хронемика - способы использования времени в процессе коммуникации.

Важной составляющей невербальной коммуникации в разных культурах являются жесты, незнание, непонимание или неправильное употребление которых может стать источником серьезных проблем при межкультурном общении, привести к тяжелым по форме и последствиям конфликтам в межкультурной коммуникации.

Таким образом, как вербальная, так и невербальная формы межкультурной коммуникации обладают своим собственным (внутренним) конфликтным потенциалом, который необходимо учитывать при организации коммуникативного взаимодействия.

Список использованных источников и литературы:

1. Языки как образ мира. М.: ООО «Издательство АСТ»; СПб.: Terra Fantastica, 2003. - С. 9.
2. Седов К. Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии // SedovKF@info.sgu.ru – С. 9, 23.
3. Гелих О. Я. Язык как средство управления и насилия: сб. статей / под ред. К. С. Пигрова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004, С. 21, 24.
4. Гелих О. Я. Управление и насилие: социально-философский анализ. СПб.: Изд-во «Книжный дом», 2004.- С. 36.
5. Рикер П. Торжество языка над насилием. Герменевтический подход к философии права// Вопросы философии. 1996. №4.- С. 52.
6. Вархотов Т. А. Методологические проблемы исследования невербального аспекта коммуникативного взаимодействия: дис. канд. философ. наук. М., 2003.- С. 28.
7. Литвиненко Е. Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультурной модели социализации: дис. д-ра наук. Ростов н/Д, 2000. – С. 31.

*S. V. Vorono,
L. V. Kurbatova*

"The power of salvation and grace - are not topics of rational philosophy ..."

*C. B. Вороно,
Л. В. Курбатова*

«Могущество, спасение и благодать – не являются темами рациональной философии...»

В названии мы привели фразу из Науки логики Г. В. Ф Гегеля, которая однажды поменяла судьбу одного из нас, создав благотворное основание для долговременных дискуссий о смысле философствования. Последовательность тем, которые возникали в этих внутренних дискуссиях – в процессе их развертывания и завершения, вопросы, которые возникали внезапно и – сменялись другими, позволяет предположить, что в этих переменах есть некая закономерность. Которую трудно уловить, трудно реконструировать, однако возможно зафиксировать как некий сценарий, как сюжет, неразумное приключение глаз, которым удалось разглядеть очертания этих сценариев, сюжетов, историй...

Все было совсем хорошо в жизни молодых выпускников философского факультета (не самого плохого университета страны примерно до середины 80-х годов еще прошлого века) – так как предполагалось, после защиты диссертаций на степень кандидата наук – что до конца жизни можно уже не заботиться о «доходах», «зарплате», «уважении», «карьере», «общественном признании» и... прочих атрибутах советского существования. Да тут в обществе начались процессы перемен, люди оживились и «свежий ветер» не мог не коснуться и молодых философов. Так в жизнь пришла игра. Игра – ставшая последствием дискуссии о границах новой методологии. Дискуссия, без всякого сомнения, началась раньше - силами московских коллег: Г. П. Щедровицкого, Н. Г. Алексеева, А. А. Зиновьева, М. К. Мамардашвили, Э. В. Ильенкова, А. М. Пятигорского. А до нас, «питерских», дошли уже «практические последствия»: организационно-деятельностные игры. Игра – дала новые инструменты для «изменения реальности», что познакомила с новыми арсеналами смыслов, новыми идеями и «новой идеологией», новыми «технологиями» оперирования со смыслами. Важно отметить, что игра вскрыла не самый заметный «слой» человеческого существования, когда оказалось, что пора осмысливать нерациональное содержание своего собственного существования, а именно то, что относится к различным формам, прежде всего, глаголов модального толка – и в частности – глагола «мочь». Игра дала опыт воплощений, опыт видения, опыт демаркации, преобразований, проектирования, но в центре оказался вопрос о

том: что в человеческом существовании позволяет воплощать нечто в реальность посредством глаголов «модального уровня» (мочь, любить, хотеть, долженствовать, надеяться...)? Так кроме Гегеля на горизонте появился М.Шеллер с его «различения внутреннего» через интенциональность. Как пометил один из исследователей: «... интенциональность структурирует и организует феноменологическую топикку как *внутри Я*, так и *вне* (за границы) Я, а также - к Другому "Я", в социальное пространство, в сферу трансцендентного. Это не только *интенциональность сознания*, а *интенциональность экзистенциальная*, т.е. *интимно - личностно и сущностно - человеко-бытийная*.» [1, с. 74]

Первым этапом наших таких гуманитарных (сегодня лучше бы сказать антропных) исследований, практик, экспериментов и опытов и оказались «модальные сущности» - данные нам в непосредственных ощущениях. Что мы называем «модальными сущностями»? Любовь, долг, могущество, честь, благодать, спасение. Связь между тем, что человек делает – обнаружилась как следствие простого вопроса: если я – могу нечто делать, что почему? Мне ЭТО позволяет «делать» предмет? Ситуация? Партнеры? Знания? Одна из версий – отнеслась к тому, что понудила предположить, что в каждом человеке есть собственное свойство, имущество, актив, навыков, качеств, которое и позволяет воплощать ЭТО качество в реальность – через действие. Действие, которое схватывается в языке: глаголом.

Так получилось, что первым из числа потребовавших пристального внимания антропных качеств мы бы назвали - «могущество». Поскольку именно относительно регулярного «мочь» - оказалось просто сделать предположение, что источником отдельных «могу вот это» и «вот то» является нечто, имеющее корни в персональном существовании. Это то, что можно обозначить словом «могущество», как полученное в результате операции выявления «отглагольных существительных». Да, именно в тот самый момент, когда мы столкнулись с удивлением относительно существования ЭТОГО – Гегель услужливо подсказал: не стоит стремиться к «рациональному пониманию». Так возник вопрос – является ли «могущество» философской категорией? Заслуживает ли ЭТО профессионального внимания? Можно ли (и каким образом?) обнаружить технологии, техники, методики и способы управления ЭТИМ? Точно так же, как и остальными «сущностями». Которые образуются от модальных глаголов.

В этом месте возникла, если сказать честно – развилка. А именно: надо бы было поискать – а не существует ли подобных же казусов с другими модальными глаголами и отмодальными существительными? Какими? Представьте себе – на этот вопрос нужно ответить вам. Как вы станете отыскивать ответы? Тем более, что в учебниках русского языка – нет такого раздела – «О модальных глаголах» (в отличие от учебников немецкого или английского языков, к примеру). И «отмодальных существительных» нет. Любовь есть! А глагол «любить» - как вроде бы – никакого отношения к существительному не имеет!

Как это получается – в итоге? И, с другой стороны – нет ли возможности пробраться за эту жесткую вполне границу. Границу чего? Запретов? Предупреждений? Опасений? Несовершенства? Если Гегель – не смог понять что-то – то нам ведь пока никто и не запретил?! Философски поскандалить – выразимся так. Отчасти помогла пометка М. Шеллера: «Одно дело - мысленно расчлнять содержание внутреннего восприятия на комплексы, последние в свою очередь - на "простые" элементы, изучать условия и следствия искусственно варьируемых (посредством наблюдения или наблюдения и эксперимента) комплексов, и другое дело, описывая и понимая, выявлять целостные переживания и смыслы, которые как таковые сами содержатся в человеческой жизни, а не порождены путем искусственного "разделения" и "соединения"» [2].

Странным образом, оказалось, что и тот и другой путь ведут в какие-то сумеречные леса новых смыслов, относительно которых нам в СБПГУниверситете никто ничего не сказал. А поскольку привычка-то возникла: считать «философским» только то, о чем пришлось «разговаривать в университете», то (как следствие изумления) – оказалось надобно разбираться, что и как может быть отнесено к «философским предметам». К тому, что вправде заслужить «философский прищур», «философскую искренность» и «пристальность» ... Знаете, если честно – в этом месте, на этой развилке не все ответы и не все вопросы оказались легкими. На полях – оказался помеченным вопрос о «рациональности реальности»... Мы отчасти толковали об этом: Зачем Мне – быть подробным? Почему я не могу оказаться поэтичным или выразительным? Молчаливо-замкнутым или таинственным? Могу? Значит: я – вправде выбрать и приемлемую «философию»?!... «Быть философом» в этой линии повествования – значит «рассказывать уместные истории или произносить неуместные тексты». Почему «неуместные»? Неуместный текст сегодня может быть понят и принят как «жест», как «акция» и развязать «мешок» - выводя его пленников «наружу». В другую ситуацию. Ведь «освобождение» от «мешковины» ситуации – иллюзорно... Быть уместным: это и есть – произносить тексты» [3]

Следующим фрагментом исследований и удивлений – оказался мир времени.

Теперь сложно точно сказать – почему это сразу после «модальностей» - появилось «время»? Только так ... получилось...

Простой ответ: так случилось «исторически». Это совсем не означает, что точно так же должно было бы быть и «логически». Но, вспоминая, можно отметить, что «время» - стало значительно чаще попадать в наше поле зрения. Чаще, чем что бы то ни было остальное. Именно потому, что овладение модальными глаголами и отмодальными «сущностями» – позволило ускорять или замедлять события и темп персональной жизни, попадать или не попадать в «ситуации». Формировать «ситуации» и их границы, перешагивать через эти ситуационные границы, оформлять стратегии, заниматься «анализом» и формировать проектные предложения – все эти навыки оказались востребованы не только в личной (персональной) реальности, но и в бизнесе. В организации управления, в формировании концептов организационного развития. В манипуляциях со «стратегическим»... И множестве других прикладных аспектах. Философия в этом своем качестве – в техниках, технологиях, и методологии стратегических темпоральных иллюминаций – оказалась вполне практической дисциплиной. Прикладным знанием. Прикладными практиками. Что, собственно, и позволило ей в этой своей ипостаси рассыпаться на ряд «оттенков» тем, занятий и вниманий. Управление скоростью времени корпораций, управление темпом корпоративных инсталляций: оказалось лишь простым(и)приложением.

Казалось бы – можно и остановиться. Начать «зарабатывать» имя и репутацию. Капитал и судьбу. Однако «философия» - как искусительница – оказалась коварной и таинственной. Какая сова?! Какая Минерва!? Только наивные девочки и юноши – студенты «философских факультетов» – могут пытаться верить этим греческим сказкам с оттенком немецкого педантизма всю жизнь... Поскольку вопрос об управлении человеком – это вопрос не только «рациональный», но и не рациональный: ведь в каждом из нас содержится то, что не относится к мышлению, пониманию, разуму, науке, рациональности. А что это такое, собственно? Так наступил кусок времени, когда в фокусе интересов оказались «человеческие качества». Таковых, приходится признать, оказалось чрезвычайно много. По всей видимости, развитие человеческой культуры – это генерация новых качеств. Тех, которых не существовало до момента их возникновения и открытия... Это (после их возникновения или

обнаружения) осуществляются их номинация, имянаречение, осуществление демаркационных процедур.

Управление бизнес-процессами, управление персоналом, управление стратегиями организационного развития приоткрыли странную дверцу в странный «подвальчик», в неосвоенное пространство. Хотя, возможно, и на «чердак». Туда, где спрятаны или хранятся пассивы коммерческих организаций. Для тех, кто не сталкивался с этим ни разу: пассивы – это то, чем располагает каждый «капиталист», каждый, кто рискнул объявить себя собственником. Да, конечно, в России для этого нужна смелость, однако – как оказалось – «собственными» могут быть не только машины, заводы и пароходы. Но и мысли, желания, идеи, намерения, чувства... Много чего еще. То, что можно отнести к списку «нематериальных активов». К «интеллектуальной собственности». Да, наверное, не только к «интеллектуальной»! Само определение «интеллектуальная» - провокативное! Поскольку приглашает продолжить ряд, начатый этим словом. И вот как только мы стали разбираться с этими самыми «нематериальными активами», с «интеллектуальной» (и иной) собственностью – оказалось, что в составе «человеческих качеств» - может быть исчислено более 500 отдельных фрагментов, элементов, «объектов»! Причем, для «исчисления качеств» - нужно строить какую-то «топологию», «пространство», «место» (чтобы было понятно – как их размещать?) Ведь понятно, что существуют «положительные качества». Но существуют и «отрицательные качества»! Причем: у каждого из них – возможна интенсивность! Скажем так: 10.000 оттенков черного... (как говорят, питерские коренные жители в состоянии различать до десяти тысяч оттенков серого). При таком подходе – качество «быть рациональным» - составляет лишь 0,2% человеческого существования....

Заметим, что как только обнаружилось, что в человеческом существовании есть возможность различить такое количество «качеств» с их оттенками и светом, в котором ЭТО видно (оставим на потом пометки про «белый» и «черный» свет) – так сразу же стало понятно, что «человеческое время» - устроено совсем по другому, чем это могло бы показаться! Отметим лишь, что понимание и исследование «качеств» - помогло усвоить, что в практических приложениях такой дисциплинарной (по сути) практики – можно заниматься регулярным консалтингом относительно времени персональной жизни (по сути – СУДЬБЫ). Глазами: можем представить себе даже «супермаркет судьбы» - как завершение этого ответвления философского раздумья...

В этом же коридоре, который вел к «судьбе» - мы проскочили мимо одного неприметного ответвления. Коридорчик вел в нишу, где на стенах нашей пещеры (нашего подвала, чердака) был написан вопрос о количестве «измерений времени»... Поскольку сосчитанные «качества» - это, по сути, сосчитанные измерения каждой жизни... Во времени можно двигаться вверх, вниз, вправо, назад, влево... Оказывается, можно прожить две, три, четыре судьбы – в рамках одной жизни. Сколько хочешь. Все зависит от темпорального темперамента... Так, в рамках «домашних инсталляций» возникла пометка о «темпоральной философии». О комплексе вопросов управления временем. Разумеется, следом встал вопрос об особенностях антропологического образования... Которого, как видится, вокруг пока нет...

Завершая этот странный экскурс в историю личных размышлений, стоит заметить, что, во-первых, в результате исчез школьный миф о «философии» - как о совершенно «улетной» дисциплине, которая позволяет «забыться», «улететь от реальности», получить шанс на спасение в лесах абстрактного существования отвлеченных понятий и сущностей. Во-вторых, это многолетнее путешествие привело к пониманию, что «философия» - совсем весело может быть предельно практичной дисциплиной, с легкостью окаймляющей, оформляющей как

судьбы корпораций, так и судьбы персоналий, дисциплиной, которая может запросто становиться основанием и инструментом управления временем. Инструментом антропных манипуляций. Антропным консалтингом. Соврал Гегель. Могущество, спасение и благодать – являются темами рациональной философии. В том числе и потому, что и могущество, и спасение и благодать – это, по сути, товары – в рамках практических приложений философии в пределах антропного консалтинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гагарин А. С. Философская антропология Макса Шелера: проблема интенциональности // Проблемы антропологии и антропологии в философии: коллективная монография. Ч. 3. Екатеринбург. Изд-во Уральского ун-та. 2005. 192 С. (С.74-81).
2. Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. Отсюда: <http://www.max-scheler.spb.ru/content/view/86/37/>
3. Курбатова Л. В., Вороно С. В. Об уместности дополнительных образовательных практик // электронный научный журнал «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки» 2014, №5. Apriori-Journal.ru

*Eskov Sergey,
National Pedagogical University of Kharkiv,
The Faculty of Philosophy, Graduate student*

Philosophical - anthropological analysis of basic criteria of hesychasm

Abstract: This article provides a philosophical - anthropological analysis of hesychasm and reveals basic criteria of it: quietude; smart doing, the practice of inner prayer, catharsis of mind and heart, and a there of combination; bodily techniques, aiming at union with God, contemplation of the Tabor light from the Divine. Hesychasm also appears as a meta-organic phenomenon of monastic life.

Key words: Quietude, synergy, smartdoing, brief inner verbal prayer, catharsis, bodily techniques, contemplation.

Hesychasm is one of the ways of the spiritual life and godliness. In the East practiced this way for a long time the first founders of monastic asceticism, he did the same by an experienced knowledge of God, visions of internal mystical insights [1]. Orthodox theologians consider hesychasm in different ways: as a fundamental basis of Orthodoxy, a separate monastic tradition, or even an entire culture, but some are not releasing hesychasm a separate tradition, see it simply as a kind of monastic life. Hesychasm as a "meta-organic system" [2] is defined as a personal act of a zealot, and tradition come together in the historical chain of ascetic practices such zealots. Hesychasm has such criteria as:

1) Quietude. Striving for inner and outer peace. Solitude, silence, sobriety - promoting focus for prayer, this step is considered as the first step, and implies a final result - the rest of the passions in God.

2) Smart doing, unceasing, "smart" or "mind- heart " prayer, invocation of the Name of God (or the Jesus Prayer), the memory of God. This is the main criterion, the exact relationships in the practice of hesychasm as other criteria are either contributing to this, or its consequence, such as the following.

3) Purification of the mind and heart, their combination (the so-called "reduction" of the mind in the heart), control of the mind over the heart. This criterion implies an internal penance battle inside man for his integrity, but again the will of God through prayer and "sinking" mind in the heart.

4) Bodily techniques of prayer, in promoting prayer. This criterion is in close connection and unity of soul and body in prayer, that is, the soul can't perform the prayer without a body. It is meant to be a psychosomatic method - Connect prayers and breathing and static method of concentration, as the focus on one part of the body.

5) The contemplation of the uncreated light of the Divine as the entry in the ascetic God's vision and communion with God. This is the final criterion in determining isichasm as uncreated light is the practice in the achievement of all the previous items, as in a vision of light lifts the veil of future goods.

Quietude and privacy is seen as in the understanding of the removal of the external noise, a distraction from God and giving rise to inflame passions and inner peace, a peace in my soul, arises from the zealots who have attained hesychia after the battle with their own passions, to which the state should strive for ascetic contemplation of God. The Holy Fathers say that silence and solitude help focus the ascetic in his inner world, to examining to see him his sins, and to deal with them. Asceticism helps cleanse the mind of imagination, as the privacy protects the mind from external sources visible sinful thoughts that excite passion. Monks hesychast treated privacy as a means to cleanse the mind and release it from the vanity that led to the inner world (ηρεμία), as well as a desire for inner peace drive via the outer solitude (έρεμία) [3]. Vanity was meant and how the external environment, and as an internal desire for her, as a state of mind and heart, a state of mind, an expression of the inner fuss was seen verbosity, which empties and sprays, distracting monk from acquiring the grace of the Holy Spirit. Status of this inner peace, said the hesychast ascetics, can be achieved only under the influence of God's grace, giving ascetic after an internal battle. Self-employment was blessed silence only advanced devotees or took place under the guidance of experienced mentors. Path of silence was distributed in the practice of the hesychastmonks, but this way is seen as just one of the ways to salvation, but not the only one.

Practice smart doing (πράξιςνοερά) [3], originated in the fourth century in Egypt Orthodox monasteries deserts. Unceasing prayer has preached mentors Egyptian monasteries. The very essence of the practice seen in the retention of the mind within the attention to prayer, cleansing themselves from the litter passions. Very true full prayer is possible only by the will of God. Through prayer and the Lord's will, according to the teachings of the Egyptian Desert, there is very cleansing person acquiring the grace of the Holy Spirit and the acquisition of virtues. Hesychastascetics said that maintaining purity of mind and heart in prayer contributes to the concentration of consciousness and all the forces of the ascetic on it, which comes from the true prayer. In the fourth century, as practiced and self reflection («μελέτη» or meditatio) [4] as the conclusion of the mind in the Scriptures for the remembrance of God and the teachings of the mind and heart to the truth of God; «Μελέτη» [4] In the aftermath turned into brief verbal prayer, unceasing prayer of Jesus. Brief prayer to God was used to battle with temptation and cleansing the mind from thoughts of consciousness.

Hesychasts believe the mind supreme spiritual principle of the person shall be subject to all the aspirations of the soul. It is also called contemplative body, which the soul of man can know the divine, man of the mind comes into contact with the ineffable divine power, contact with which he contemplates God, and furthermore the hesychasthermits mind as divine power given to man for salvation, or even something that is on the verge of both worlds - the sensual and the spiritual. Connecting the mind with God through His energies, the human soul itself become sanctified and enlightened soul, mind and becomes itself disappears every boundary between the mind and the soul. The mind is also seen as a cognitive faculty of the soul, it is attributed to the ability of self-immersion, self-knowledge and concentration, the mind is also characterized by thoughts that come out of it and incoming - thoughts (διανοία) [5]. Um, according to the teachings of the Egyptian Desert

is considered as the spiritual authority of mental strength, because it does not specify the location in the body. The mind is the throne of the Godhead in which to sit the Lord, the mind must be controlled by man person as Lord, the mind must be subject to all the forces of the soul.

If the hesychast monks did not specify where is the mind (νοῦς), something about the heart (καρδία) [6], as the center of the body, it is said that it is the carnal body assembly bodily life of man, that is the very body of the human body which is called heart, though speaking of the heart, the hesychast ascetics used mainly this term in a spiritual sense. The heart is called the physical body of thought, mystical center where all mystical experiences occur ascetic, where there is a union with God; the heart is considered the center of spiritual life, the focus of mental sensual experiences, the seat of all feelings and emotions, the seat of the good that is natural for human nature, unnatural and evil, introduced the item. Heart, like the mind, is considered the throne of God in which to sit the Lord. But since the heart is evil is not inherent in man, it must be cleaned to make the throne of God. Thus, the purification of the mind and heart is an integral part of monastic asceticism which is incorporated in the fight against the passions, and in the mind of thoughts of the fence. Source of sinful thoughts sees evil that is in the heart, and the evil spirits that affect the mind and heart of man. In the purification of the mind and heart of hesychast ascetics isolated two stages: the first stage, the person all the time compels itself to cooperation, accustoming himself to good and constant remembrance of God, and the second - the Lord, seeing the hard work of man, fills it with His Spirit, that is, efforts only attracted to grace, which itself then already produces its actions in the mind and heart of man. Thus ascetic, spiritual cleansing eyes regenerate (μετάνοια) [7] the mind and heart of the earth, sensual, in a new, heavenly image. This investment intelligence to a new heavenly image is accomplished through a gradual process of good deeds and stressful.

In the psychosomatic method of prayer is meant single action " mind-heart " (unity of mind and heart in prayer), and the body in a prayer service to God. And as has been common practice for the concentration of the consciousness of prayer in any static position of the body participates in the battle with the devil, which distracts the mind, not only by thoughts and visions, but also the bodily senses.

With regard to physical methods, ie a certain position of the body in prayer, head tilt, aspiration look at a certain place, and she co-ordination prayer rhythm with the breath - this is not the most important thing in making Hesychasts but encouraged individual teachers as an aid to keep the concentration of the consciousness in prayer. These physical techniques of the same origin and order, as raising hands up, sign of the cross, associated with bows, lying on the ground, and the like [8]. It is known that in the formulation of their techniques, asceticism is not only neglects the body and its functions, but also use them for spiritual activity. In austerities should not participate alone shower or any one of its abilities, such as will, intelligence, sense, and the like, and all the general psychophysical structure. Hesychasts repeatedly point to the dependence of the results and fruits of prayer from these external devices to which the body.

In hesychasm mostly used static position of the body to concentrate on prayer to the Creator, or in contemplation of his affairs. And svidetelstvovuet passivity or inaction of the internal forces of the ascetic, but in many ways and his inner battle, voltage will deep prayer [9], [8].

From the study of the patristic texts Hesychasts seen that long before hesychast disputes throughout his mystical experience, the Church bore the doctrine of the possibility of communion of

the divine light of the possibility of a real education, or, more precisely, the enlightenment of human nature and the supersensible real, feeling light. The purpose of early Christian asceticism was also the synergy of divine energy, one of the phenomena which have the uncreated light, and all the personal ascetic focused energies together and forward to God, contact supramundane [10] nature of God and the immanent person saw an opportunity, as well as in mature Hesychasm, only through God's immanence energy. From the study of the text shows that the doctrine of the uncreated light, but visible in the eyes of the flesh, which is the power of God, through which man knows God and adored, was not alien to the ascetics of hesychasmos, but, on the contrary, it openly discussed for the purpose of edification and exchange of experience. So said the cleansing of the mind and its catharsis, able to contemplate so light repose, which is the phenomenon of the divine energies of the Divine contemplation apparel uncreated divine energies, two ways, and how smart light, visible spiritual eyes peeled, and light as seen through the eyes sensual Tabor, the there is biological.

Conclusions. Hesychasm as a "meta-organic system" is defined as a personal act of a zealot and tradition come together in the historical chain of ascetic practices such ascetics. This tradition is caused by external ascetic solitude contributing to inner silence - the purity of heart and mind of thoughts, which is necessary for prayerful communion with God, thinking about him. On the other hand rest means and as an end result of ascetic struggle, as the goal toward which the ascetic. Isichasm inherent psychosomatic method of mental prayer, where every breath ascetic connects continual remembrance of God as the Jesus Prayer. In view of the unity of body and soul in our human nature to the creation of the Jesus Prayer, combined with the discipline of breath, to this repetition was really constant, it is, and was associated with a constant element of psychosomatic whole person - breathing. Hesychasm is treated the same as the teaching practice of acquiring the Holy Spirit, this work is done silently and wordlessly mind in the depths of the human soul and leads to the purification of the soul for the perception of divine grace, leading to deification. Visible sign of deification is the same vision of the light of the Tabor. This contemplation of uncreated light, is inseparable from the ascetic making and reaches its peak in prayerful meditation . It involves a return of the mind (*νοῦς*) to its original purity and enlightenment of his Holy Spirit. This mystical concept includes aspirations of all people all his energies to God, loving Him with all our heart, soul and everything in thought, cleared of all extraneous thoughts the mind and heart to be kept by or for the oscillation of thoughts.

References:

1. Иоанн Мейендорф, протопресвитер. История Церкви и восточно-христианская мистика. - М: Институт ДИ-ДИК, Православный Свято-Тихоновский Богословский Институт, 2003. — С. 282.
2. Хоружий С. С. Исихазм. Аннотированная библиография. – М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2004. —С. 10.
3. Сидоров А. И., проф. Творения преподобного Макарий Египетского. М., 2002. - С. 295.
4. Великий патерик или Великое собрание изречений старцев: Систематическая коллекция / Пер. с греч. А. В. Марков, Д. А. Поспелов. Т. 1.— М.: Издание пустыни Русского на Афонe Свято-Пантелеймонова монастыря Новая Фиваида, 2005.— С. 84.

5. Патрин В. Г. История практики «Молитвы Иисусовой» (Обзор историографии. Начальный период существования практики (IV-VI вв.) и ее историческое развитие до XIV в.): Дис... канд. богосл. наук: Сергиев Посад, 2005 -С. 124.
6. Творения аввы Евагрия / вступительная статья и перевод профессора Сидорова А. И. – С. 89.
7. Григорий Палама, святитель. Триады в защиту священно-безмолвствующих. — М.: Канон, 1995. — С. 5–344.
8. Добротолюбие в русском переводе (еп. Феофана Затворника), дополненное. В 5-ти томах. Т.1. -М., 1883. – С. 80-87.
9. Творения аввы Евагрия / вступительная статья, перевод и комментарии профессора Сидорова А. И. -М.: Мартис, 2004. – С. 81.
10. Преподбный Макарий египетский. Духовные беседы. - Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1994. – С. 416-417.

*Usenko Natalia,
Socially-economic institute of Rostov-on-Don,
Associate Professor, candidate of Art criticism*

Piano performace of virtuosos of XIX century

Abstract: This article is devoted to formashion of piano performace of XIX century. Assent be made to masterly of virtuosi.

Keywords: romanticism, music of piano, virtuosos, composeres, aesthetics of performace.

*Усенко Наталия,
Ростовский Социально-экономический институт,
Доцент, кандидат искусствоведения*

Фортепианное виртуозное исполнительство XIX столетия

Аннотация: Данная статья посвящена становлению фортепианного исполнительства XIX века. Акцент делается на виртуозное мастерство.

Ключевые слова: романтизм, фортепианная музыка, виртуозы, композиторы, эстетика исполнительства.

В различные исторические периоды взаимодействие исполнительской и композиторской «составляющих» в творчестве одного музыканта приобретало разные формы: от первоначального неразрывного единства, определявшего облик композитора-импровизатора на протяжении XV – XVII веков, до явственно выраженной дифференциации, окончательно утвердившейся во второй половине XIX столетия – начала XX столетия.

Завершающий этап указанного сложного и противоречивого процесса непосредственно совпал с бурным расцветом виртуозного романтического исполнительства, оказавшего весьма интенсивное влияние на европейскую музыкальную культуру. В связи с этим существенные факторы, обусловившие специфику взаимодействия исполнительской и композиторской сфер в XIX столетии, востребуют более подробного рассмотрения.

По мнению авторитетного современного исследователя, «...на протяжении XIX века, на протяжении прекрасного, изумительного, неповторимого и единственного во всей истории человеческой культуры века, человечество вдруг совершает неожиданную экскурсию, или экспедицию, в области, которые до этого времени были ей (культуре. – Н. У.) совершенно недоступны (...) Человечество на протяжении XIX века было увлечено, произвольно увлечено, представлениями о том, что культура, и всякое искусство, и все то, что творит человек, обретает естественность, наделяется *естественностью и непосредственностью*, теми свойствами, которыми культура до начала XIX века не была наделена в такой степени

(...) Как бы сама жизнь, а жизнь – это центральное понятие XIX века, сама воссоздает себя в искусстве в совершенно естественных, понятных и доступных формах (...) сама жизнь кипит и переходит в чрезвычайно разнообразные и виртуозные формы искусства...» [1, 134 – 135].

Отсюда произрастала и обратная тенденция: «...искусство осваивало мир в его реальности и в его полноте. Музыка тоже принимала самое активное участие в художественном освоении действительности...». Именно в XIX столетии выкристаллизовалось «...самосознание музыки как содержательного и смыслового искусства. Можно сказать, что музыка противостоит миру как субъект, активный, разумный, наделенный всеми чувствами. Все «формальное» – тело этого музыкального «я»: оно создает его для себя и пользуется им. Возможности, которые открывала для музыки такая нарождавшаяся ситуация, были огромны» [2, 12 – 13]. Кратко обозначим важнейшие из упомянутых «возможностей», реализованные в XIX веке.

Во-первых, осознание новых, небывалых ранее горизонтов музыкального искусства способствовало возрастанию общественного интереса к институту публичных концертов, предполагавшему «целенаправленное и сосредоточенное слушание музыки как музыки, ради музыки» [2, 14].

Во-вторых, многовековая зависимость сущностных характеристик музыки от ее социального функционирования сменилась безусловной автономией музыкального произведения, которое «...требовало теперь особого целенаправленного эстетического восприятия. То, что раньше могло казаться в музыке ясным, очевидным, само собой разумеющимся, нуждалось теперь в ином осмыслении, внимательном вслушивании, конкретном уразумении. Возникает особая проблема *понимания музыки*» [2, 13 – 14].

В-третьих, радикальному пересмотру подвергся и общественный статус музыканта: на протяжении XIX столетия традиционный «ремесленник» был возведен до уровня Художника – медиума, провозвестника Божественных откровений, либо даже «демиурга», чей творческий процесс, в силу своей уникальности, приобретал подчеркнуто креационистский характер [3, 24 – 25].

В-четвертых, претерпела изменения и общепризнанная в предшествующие эпохи иерархия музыкальных жанров. Безоговорочное главенство церковной музыки над светской, вокальной – над инструментальной, концертной – над камерной уступило место гибкой дифференциации соответствующих критериев.

Концертирующие виртуозы появились в музыкальной жизни Европы еще в первой половине XVIII столетия. Как отмечает Е. Дуков, «виртуозы, самую многочисленную группу среди которых составляли инструменталисты... пронизывали практически всю структуру музыкальной жизни в XVIII – XIX веках», деятельно способствуя выявлению «...уникальности публичного концерта как формы существования искусства» [4, 230].

Рубеж указанных столетий рассматривается исследователями в качестве своеобразной кульминации такого рода виртуозности: исполнители «...разъезжали по всей Европе, выступая сразу в ролях менеджеров, исполнителей, артистов, фокусников. (...) Тогдашняя переходная форма концертного выступления сама потворствовала фокусничеству. Виртуоз был обязан своим появлением тому, что его искусство стало восприниматься как искусство. «Формализм» виртуоза (по определению Гегеля), его феноменальная техника (иногда доведенная до совершенства ради техники) основывались на новых возможностях искусства, самого музыкального мышления (которое способно теперь даже обособить свою внешнюю сторону). При этом виртуоз представлял свое искусство слушателям и зрителям – как спектакль» [2, 32 – 33].

Показательно и другое: среди путешествующих виртуозов встречались самые разнообразные инструменталисты – скрипачи, гобоисты, флейтисты и даже контрабасисты [2, 33]. Согласно оценке Г. Шонберга, к числу крупных пианистов-виртуозов упомянутого периода можно было отнести не более 5 – 6 имен (М. Клементи, Я. Л. Дусик, И. Б. Крамер, Й. Елинек, И. Вельфль, Д. Штейбельт) [5, 55-69]. Но уже три десятилетия спустя «расстановка сил» среди гастролеров коренным образом изменилась: определение «виртуоз» связывалось теперь именно с пианистами, конкурентами которых могли быть только скрипачи. Фортепиано было единогласно провозглашено «королем инструментов», чему благоприятствовал ряд обстоятельств.

Прежде всего, на протяжении 1810 – 1820-х годов были достигнуты решающие успехи в конструктивном усовершенствовании данного инструмента [6, 110 – 116]. К середине XIX столетия существенно расширившийся громкостно-динамический диапазон позволял фортепиано воспроизводить практически любую градацию звучности – от «невесомого» *ppp* до мощнейшего *fff*. Новейшая фортепианная механика способствовала стремительному обогащению технического арсенала исполнителей, их тембровой палитры. Особая роль в указанном процессе принадлежала педальному механизму, который предоставлял пианисту возможность продлить звучание инструмента после снятия руки с клавиатуры. Использование педализации содействовало усложнению фортепианной фактуры, освоению новых гармонических, полифонических, регистровых приемов и эффектов. Отсюда проистекала фактическая самодостаточность указанного инструмента, его подлинный универсализм – способность ярко и убедительно воссоздавать важнейшие особенности звукового облика хоровых и оркестровых сочинений, камерно-ансамблевого и сольного репертуара для других инструментов, и т. д. При этом фортепиано сохраняло свойственную его предшественникам «демократическую» ориентацию благодаря простоте освоения первоначальных навыков игры.

Столь впечатляющей эволюции данного инструмента сопутствовали стремительный рост *фабричного* производства и соответствующее удешевление стоимости выпускаемых инструментов [5, 87]. Динамика спроса на фортепиано и рояли в крупных городах выглядела лавинообразной: «...нам трудно себе представить, насколько важное место занимало фортепиано в большинстве европейских домов. Это был не только любимый инструмент музыкантов-романтиков, это был инструмент, необходимый в быту. (...) Фортепиано, подобно фонографу XX века, было средством распространения музыки. Как только появлялась новая симфония, камерная музыка или даже опера, тут же появлялись и переложения – двух- или четырехручные, для одного или нескольких роялей. Так знакомились с музыкой в те дни, и это был единственный способ как для профессионалов, так и для широкой публики. (...) Поскольку множество людей умело играть на фортепиано, все они хотели слушать пианистов. И эта потребность была удовлетворена» – заключает Г. Шонберг. [5, 117].

Упоминание «музыкантов-романтиков» представляется здесь вполне естественным: потенциал обновленного фортепиано прежде всего оценили по достоинству именно композиторы романтической эпохи (начиная с позднего Бетховена). Вместе с тем, реализация данного потенциала гастролерскими пианистами-виртуозами далеко не во всем соответствовала ожиданиям таких художников, как Р. Шуман, Ф. Мендельсон, Ф. Шопен, не говоря уже о мастерах предшествующего поколения – Ф. Шуберте, К. М. Вебере, И. Мошелесе, Дж. Фильде, чья критика «исполнительского трюкачества» была резкой и бескомпромиссной.

Некоторые современные исследователи рассматривают указанную жесткую оппозицию в контексте общего «противостояния» композиторов и виртуозов: «Необходимо отметить, что репертуар виртуозов большей частью состоял из собственных сочинений. И это закономерно. Во-первых, они лучше знали потребности разнообразной публики, чем композиторы, которые... значительно чаще были связаны с каким-то конкретным местом службы или городом. Во-вторых, виртуоз – «трюкач», а потому он лучше знал свои выигрышные и слабые стороны. И даже тогда, когда он брался за произведения других авторов, он всегда «перекраивал» их в соответствии со своими представлениями о себе самом и о своей публике», – заключает Е. Дуков [4, 231]. Аналогичным образом высказывается Евс. Зингер: «Убедившись, что композиторы продолжают сочинять музыку, не имеющую успеха у публики, виртуозы сами стали создавать для себя репертуар» [7, 41].

Однако в целом ситуация складывалась не столь упрощенно. Сложившаяся еще в XVIII веке практика публичных концертов изначально предусматривала показ *эсклюзивного репертуара* (в отличие от закрытых «собраний знатоков» или домашнего музицирования), принадлежавшего перу исполнителя и зачастую анонсируемого с рекламными целями. «До середины XIX века невозможно было представить себе пианиста или скрипача, который сам не сочинял бы музыку, – пишет Г. Шонберг. – В знак уважения к местным композиторам артист мог исполнить несколько чужих пьес или концерт», но отнюдь не считал это своей обязанностью. Лишь «во времена Бетховена впервые в истории появились пианисты, которые стали играть не только свои, но и чужие произведения» [5, 31, 29]. Будучи изначально центром публичного «действия», традиционный виртуоз всячески стремился концентрировать внимание публики на собственной персоне. Исполнитель не допускал и мысли о том, чтобы разделить причитающуюся ему долю популярности и гонорара с кем-то еще (кроме импресарио – в том случае, когда он имелся). Эти укоренившиеся, общеизвестные традиции оставались весьма влиятельными и в романтическую эпоху.

Однако возмущавшее композиторов «перекраивание» их сочинений исполнителями не означало «злонамеренности» виртуозов, их безнадежной «глухоты» к художественным намерениям автора. Историки фортепианного искусства справедливо указывают на целый ряд объективных факторов, способствовавших процветанию исполнительских «вольностей» на протяжении XIX столетия. К таковым факторам относились:

- преемственная связь виртуозного искусства романтической эпохи с барочно-классицистскими установками, согласно которым «исполнитель был обязан продемонстрировать свой вкус в украшениях, импровизациях или варьируя нотный текст» [5, 128];

- общепризнанная необходимость «адаптации» вводимых в репертуар шедевров клавирной музыки минувших эпох – сочинений И. С. Баха, Г. Ф. Генделя, Й. Гайдна, В. А. Моцарта и даже Л. Бетховена – для придания им «современного» облика, большей «доступности»;

- существенная переработка исходного музыкального материала в концертных переложениях симфонических произведений, оперных фрагментов, камерных (особенно вокальных) пьес, обусловленная поиском адекватных выразительных средств и восполнением отсутствующих содержательных компонентов «первоисточника»;

- соотнесение «авангардных» для своего времени романтических опусов с уровнем слушательского восприятия и целенаправленная «дозировка» новаторских составляющих путем «исполнительского редактирования».

Крупнейшие пианисты XIX столетия – Бетховен, Шопен, Лист, Мендельсон, фон Бюлов и другие – либо всецело, либо с оговорками признавали обоснованность (иногда неизбежность) перечисленных выше исполнительских корректив, протестуя лишь против их «чрезмерности» и «произвольности». Проблема, однако, заключалась в том, что музыкально-эстетическая мысль и связанные с ней педагогические и методические идеи рассматриваемой эпохи оказались не в состоянии предложить современникам общезначимые, убедительно аргументированные и практически воплотимые в жизнь постулаты исполнительского искусства. Эта неспособность порождалась, в свою очередь, внутренними противоречиями в эстетико-философских воззрениях «романтического века» на феномен *интерпретации* некоего (в том числе художественного) текста и пути достижения ее «предельной» адекватности избранному «оригиналу».

Действительно, приобретенный искусством (включая музыкальное) новый статус «активного, разумного, наделенного всеми чувствами субъекта», постигающего «мир в его реальности и в его полноте» (А. Михайлов), противоречил «формалистическому трюкачеству» гастролирующих виртуозов. Однако та же задача всеобъемлющего «постижения мира» востребовала необычайного расширения арсенала музыкально-выразительных средств, формирования качественно иных, по сравнению с барочной и классицистской эпохами, технических приемов. А первопроходцами в этой сфере выступали именно музыканты «виртуозного» направления, даже преследуя свои, весьма ограниченные цели.

Изменившееся в романтическую эпоху отношение к поэту, живописцу, композитору диктовало, на первый взгляд, необходимость безоговорочного пиетета исполнительских сфер творчества применительно к художественным концепциям современности. Вместе с тем, акцентируемая в XIX веке эмоционально-чувственная природа музыки обуславливала доминирование соответствующих методов ее понимания и интерпретации. Распространение музыки «от сердца к сердцу», проникновение интерпретатора в авторский замысел иррационально-стихийным волевым усилием исключало возможность появления четко сформулированных общепризнанных критериев адекватной исполнительской интерпретации.

Напротив, философско-эстетическая мысль того времени усматривала в интерпретаторе подлинного «сотворца» художественного произведения. При этом акцентировалась значимость «дивинации как проникновения, вживания в чужое понимание, в психологию другого Я с целью «уравнять позиции истолкователя и автора» (для «уничтожения» существующей между ними дистанции) и «понимать автора лучше, чем он сам себя понимал» [8, 90]. Данная теоретическая концепция, принадлежащая Ф. Шлейермахеру, прямо соотносилась с общепризнанной классификацией типов «объяснения и осваивания текста» в романтическую эпоху. «Прозаический» («грамматический») подход, «отличавшийся сравнительно строгим следованием оригиналу», считался лишь предварительной ступенью на пути к «идеальной» («мифической») трактовке, «представляющей собой проникновение в мир мысли автора» [9, 409].

Отсюда проистекала «санкционированная» теоретической мыслью допустимость широкого «спектра» интерпретаций художественного текста, вплоть до предельно субъективистских интуиций, опирающихся на произвольно трактуемое «избирательное сродство» гениальных творческих натур. «Быть может, только гений понимает гения до конца», – так Р. Шуман сформулировал суть этой тенденции [9, 182].

Нельзя не учитывать и важнейшую черту искусства романтической эпохи – его обращенность ко «всемирной» аудитории, поистине универсальную *общительность*, являющуюся закономерным продолжением столь же универсальной *отзывчивости*.

«Выразительница чувства, музыка выступает как весьма универсально действующий, безошибочный и непосредственный способ коммуникации» [2, 23]. Этим «способом коммуникации» художник XIX столетия чрезвычайно дорожил, в отличие от своего предшественника, довольствовавшегося в XVIII веке признанием «избранных» (королевских или княжеских дворов, церковного начальства, «знатоков и ценителей» музыкального искусства) или популярностью в среде любителей.

Таким образом потребность композиторов романтической эпохи в устойчивых и регулярных контактах со «всемирной» аудиторией неизбежно влекла за собой проблему выбора определенных музыкально-выразительных средств исходя из гипотетического восприятия некоего «среднего» слушателя. Передовые музыканты романтической эпохи признавали объективный характер складывающейся коммуникативной ситуации и закономерность ее воздействия на творческий процесс композитора и исполнителя. В этой связи, именно XIX столетие вошло в историю фортепианного исполнительства как безоговорочный «век виртуозов».

Список литературы:

1. Михайлов А. Поэтические тексты в сочинениях Антона Веберна // Михайлов А. Музыка в истории культуры. Избр. статьи. – М.: МГК, 1998. – С. 128 – 146.
2. Михайлов А. Этапы развития музыкально-эстетической мысли в Германии XIX века // Музыкальная эстетика Германии XIX века. /Сост. Ал. Михайловой и В. Шестакова. – Т. 1. – М.: Музыка, 1981. – С. 9 – 73.
3. Зенкин К. Романатизм как историко-культурный переворот // Жабинский К. Зенкин К. Музыка в пространстве культуры. Избр. статьи. Вып.1. – Ростов-на-Дону: МП «Книга», 2001. – С. 8 – 28.
4. Дуков Е. Концерт в истории западноевропейской культуры. – М.: Классика-XXI, 2003. – 255 с.
5. Шонберг Г. Великие пианисты. – М.: «Аграф», 2003. – 401 с.
6. Зимин П. История фортепиано и его предшественников. – М.: Музыка, 1968. – 215 с.
7. Зингер Евс. Из истории фортепианного искусства Франции до середины XIX века. – М.: Музыка, 1976. – 112 с.
8. Микешина Л. Герменевтика // Культурология. XX век. Словарь. - Спб.: Университетская книга, 1997. – С. 89 – 92.
9. Вайнштейн О. Индивидуальный стиль в романтической поэме // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М.: Наука, 1994. – С. 386 – 415.
10. Шуман Р. О музыке и музыкантах: Сб. статей. Т.2-Б. – М.: Музыка, 1981. – 294 с.

Makeshina Yuliya,

Dnepropetrovsk State Institute of Physical Culture and Sports,

Department of Social Sciences and Humanities,

Senior Lecturer

Interpretation of Maternity in the Christian mystical experience of the Middle Ages

Abstract. In the mystical experience of the Middle Ages presented by women, the human soul is shown by means of the female image. For example, Julian of Norwich" in her text of «Showings» makes a special emphasis on the «maternal» role of Jesus Christ. The definition of God as «Mother», being one of the central ideas of Julian's text, is not unique in the Christian theological tradition, e.g. «The Legend of the Holy Grail» and others.

Key words: representation, mother, maternity, mysticism, God, Christian, visions, Middle Ages.

Макешина Юлия Викторовна,

Днепропетровский государственный институт

физической культуры и спорта,

кафедра социально-гуманитарных наук,

старший преподаватель

Интерпретация материнства в христианском опыте мистицизма Средних веков

Аннотация. В мистическом опыте средневековья, представленном женщинами – визионерками, человеческая душа репрезентирована через женский образ. Например, Джулиан (Юлиана), «затворница из Нориджа», в своем тексте «Откровений» делает особую эмфазу на «материнской» роли Христа. Определение Бога как матери, будучи одной из центральных идей Джулиан, не является единичным в христианской богословской традиции (напр., Троица в «Легенде о Святом Граале»).

Ключевые слова: репрезентация, мать, материнство, мистицизм, Бог, христианство, видения, Средние века.

В католицизме в середине XIX века оформился особый догмат о непорочном зачатии Девы Марии в браке её родителей Иоакима и Анны, кроме «девственного зачатия» Ею Иисуса Христа, что является общехристианской догмой. Полная изъятость Девы Марии из общечеловеческой наследственной греховности делает её как бы невинной Евой, пришедшей исправить дело «падшей» Евы; в ней снимается проклятие, постигшее за вину человека мир

природы («землю»). Именно поэтому, пишет С. Аверинцев, с нею соотнесено вовлечение природной жизни и космических циклов в сферу христианской святости [1, с. 126].

В данном контексте дихотомии «матери» (природы) и маскулинного «духа» представляется необходимым обратиться к следующей мысли С. Аверинцева: «...отображение трансцендентного в имманентном как тайны, возможность которой была обусловлена иной тайной, тайной Воплощения, которая существенным образом связана с материнским достоинством Богородицы. Византийское богословие и литургия представляют Её как привилегированное место во вселенной, где трансцендентный Творец Сам становится имманентным Своим творениям и откуда заново воссоздает их» [1, с.7]. Через Богородицу, как сказано в некоторых важных с богословской точки зрения византийских песнопениях и гимнах, творения становятся новыми, ибо через неё все творение радуется («О тебе радуется...») в православии обозначает важный иконографический тип, который репрезентирует Пресвятую Богородицу в космическом измерении). Последнее представляется особенно важным, поскольку в основе конструирования идентичности женщины всегда лежало (и сегодня лежит) универсальное для христианства представление о человеке как носителе иерархизированных сущностей: души и тела, возвышенной жизни и смертной плоти. Тем не менее в мистическом опыте средневековья, представленном немалым количеством женщин– «визионерок», человеческая душа зачастую репрезентирована через женский образ.

Джулиан (Юлиана), знаменитая затворница из Нориджа, полагается одной из самых глубоких средневековых писателей-мистиков. Считается, что она была монахиней, затворницей в церкви Святого Юлиана, чье имя она взяла. Во время серьезной болезни в 1373 г., по её утверждениям, Джулиан получила 16 видений, которые она записала в виде короткого текста. Через многие годы раздумий она расширила этот текст, превратив его в серьезный мистический труд. Как отмечают критики, Джулиан, несомненно, талантливый писатель и образованный теолог, прекрасно владеющий риторическими приемами и знающий христианскую мистическую традицию. И все же её работу отличает высокая степень оригинальности и теологической сложности, проявившейся в том числе в эмпатии на «материнскую» роль Христа, извлеченную из таинства евхаристии [2]. В «откровениях», принадлежащих перу Джулиан, и ребенок, и женщина избраны для определения характера божественной любви как системы взаимоотношений между человеком и Богом. Иллюстрируется подобная любовь через семейные узы, где отношения между членами семьи строятся на любви. Назначение образа ребенка – подчеркнуть генетическую связь, поскольку он характеризует человека как «дитя Божье». Бог одновременно играет роль отца и матери человечества; ребенок как олицетворение души человека призван подчеркнуть её чистоту и зависимость, в то же время воплощая и её слабость. Образ ребенка без пола и возраста, как отмечается, имеет еще одно важное значение: он универсален и олицетворяет все христианское общество, души всех мужчин и женщин. Джулиан-визионерка активно привлекает традиционный для христианского богословия образ Невесты Христовой, который ассоциируется с церковью, с сообществом верующих душ. В Пресвятой Троице Джулиан-мистик видит достояние Отцовства, достояние Материнства и достояние Господа в едином Боге. [2, с. 5]. Во Всемогущем Отце, пишет Джулиан, мы имеем нашу защиту и благословение, что касается нашей природной субстанции; во втором лице, в знании и мудрости мы имеем наше совершенство, что касается нашей чувственной природы, наше воссоздание и наше спасение, потому что он – наша Мать, брат и спаситель; и в нашем Господе Святом Духе мы имеем нашу награду и наш дар за нашу жизнь и наш труд, бесконечно превосходящие всё, что мы желаем в его чудесной милости. В первом – наше существование, во втором – наше

возрастание и в третьем – наше завершение. Первый – природа, второй – милость, третий – благословение. Джулиан понимает, что «высокое могущество Троицы – это наш Отец, глубокая мудрость Троицы – наша Мать, и великая любовь Троицы – наш Господь; и все это мы имеем в природе и в нашем субстанциональном творении». «И далее я вижу, – пишет мистик, – что второе лицо, являющееся нашей Матерью, субстанционально то же самое возлюбленное лицо, сейчас стало нашей Матерью чувственно, поскольку мы двойственны по творению Бога, то есть субстанциональны и чувственны». [2, с. 5]. Наша субстанция, утверждает Джулиан, является высшей «частью», той, которую мы имеем в Отце, Всемогущем Боге; вторая часть Троицы – наша Мать в природном и субстанциональном творении, в котором мы основаны и укоренены, и «он – наша Мать спасения». Наша Мать, утверждает визионерка, действует для нас различными способами, «в нашей Матери – Иисусе Христе» мы возрастаем, в своей милости Он меняет нас и восстанавливает нас и силой своих страстей, своей смерти и своего воскресения он объединяет нас в одной субстанции.

Таким образом, по Джулиан, в нашем Отце – Всемогущем Боге мы существуем, и в нашей Матери милосердия мы исправляемся и совершенствуемся, в нем (Матери) наши «части» объединяются, создавая совершенного человека.

Как верно то, что Бог – это наш Отец, так верно и то, что Бог – наша Мать, утверждает Джулиан: «Я - Он, сила и доброта отцовства, Я - Он, мудрость и любовь материнства. Наш Отец создает волей, наша Мать творит своей работой, наш Господь Святой Дух подтверждает» [2, с.6]. Таким образом Джулиан классифицирует модусы Троицы божественного материнства. По Джулиан, в нашей истинной Матери – Иисусе Христе наша жизнь утверждается изначально великой силой Отца и высшей добротой Святого Духа. Так создается концепция Иисуса Христа – Матери, представляющая собой довольно сложный абстрактный конструкт как и лишенной пола человеческой души, что, на наш взгляд, подрывает оппозицию «дух-тело», поскольку Джулиан утверждает единство души и тела.

Образ Бога-Отца хотя и не является «человеком», но для доступности ограниченного людского восприятия предъявляет себя в видениях Джулиан в мужском человеческом образе. Второе лицо Троицы, Иисус Христос – самый интересный с точки зрения гендерных рассуждений персонаж видений Джулиан. Он одновременно репрезентирует и мужские, и женские образы, являясь и матерью, и сыном, и братом, и женихом. Изначально Иисус Христос совмещает две природы: божественную и человеческую, причем заведомо известно, что во втором качестве – мужскую. Как представляется, визионерка «видела» образ Иисуса Христа, наделенный мужскими чертами, поскольку она употребляет местоимение «он» («he»). В то же время Иисус репрезентируется в женском образе – Матери. Материнство Бога связывается с тремя аспектами: сотворением человеческой природы, её принятием, а также материнским трудом. Последний весьма разнообразен: Иисус выполняет по отношению к человеку массу женских обязанностей («питает», «воспитывает» и т. д.). Как отмечают исследователи, в размышлениях о том, как соотносятся мужские и женские образы Иисуса Христа, проще всего было бы признать, что его материнство – это метафора, подразумевающая исключительно материнские свойства и обязанности, тем более, что нередко мужские и женские образы перечисляются в одном ряду. Тем не менее во всех случаях по отношению к Божественной Матери употребляется местоимение «he» («он»). Несмотря на это Иисус не просто «мать человечества», он – мать с типично женскими установками и качествами [3, с. 86].

Определение бога как матери, вне сомнения, является одной из центральных идей в концепции Джулиан, в связи с чем и наиболее часто обсуждаемой исследователями, в том

числе и в христианской богословской традиции: учеными было доказано библейское происхождение подобного определения и его широкое применение в христианских теологических сочинениях. В Книге Откровения Святой Иоанн сообщает нам о своем видении грядущего человеческого сообщества. Оно предстает перед нами в образе спускающегося с небес Нового Иерусалима, украшенного как красавица-невеста, идущая навстречу своему жениху (21:5). Вместе с тем большинство исследователей творчества «затворницы» отмечают, что в ее «видениях» этот образ достигает наиболее полного развития и приобретает иное значение.

Спектр мнений, как указывают критики, простирается от полного неприятия наименования Иисуса Христа «матерью человечества» до сообщения ему не только материнской, но и вообще женской природы. Б. Пелпрей, например, полагает, что уподобление Христа матери является скорее метафорой. Дж. Хеймел склонна считать, что Джулиан пишет не просто о материнской, но также и о женской сущности божества, что воспринимается исследовательницей как проявление средневекового феминизма, нацеленного на возвышение роли женщины [3, с. 83].

Безусловно интересным, на наш взгляд, представляется психоаналитическое обсуждение Троицы в «Легенде о Святом Граале». Образ Отца, который нашел отражение в Ветхом Завете, – это образ Творца и Создателя Мира, проявляющего по отношению к человеку свою благожелательность и вместе с тем сеюшего гибель и разрушение. Люди ведут себя по отношению к нему как дети, не обладая способностью критически его воспринимать. Обращенная к человечеству часть образа Отца соответствует детскому состоянию сознания, при котором человеку уже заранее уготована судьба или жизненный путь. На следующем этапе, в эпоху Сына, возникает сознательное отношение к тому, что ранее принималось на веру, и тогда появляется критическое отношение, противоречивость суждений и моральные нормы. Третья стадия, стадия Святого Духа, на человеческом уровне соответствует установке, которая через признание и направляющую и просветляющую функцию бессознательного побуждает человека к движению, необходимому для выхода из постоянного конфликта, т. е. речь идет о подчинении личной независимости духу. Одновременно происходит освобождение от веры, по сути основанной на власти, независимо от того, является ли она психологической или принадлежащей какой-то общине [4, с. 158-159].

Важно также отметить, что «Мать человечества» Иисус Христос наряду с Отцом имеет и свою собственную Мать, с которой у него много общего. Это неудивительно, учитывая, что многими своими прекрасными свойствами Он обязан земной Матери – Марии. Ее образ являет собой женский идеал; Джулиан видит ее «духовно» (spiritually) в ее женском подобию как простую, скромную девушку, молодую годами, слегка выше ростом, чем ребенок [2, с. 4].

Видение Матери Спасителя имеет принципиальное значение. Мария, как представляется, – ключ к пониманию материнства самого Иисуса Христа. Ее заслуга, по мнению Джулиан-мистика, во втором рождении человечества не многим уступает жертве ее Сына. Визионерка постоянно подчеркивает, что, спасая человечество, Иисус создал его вновь. У истоков этого стоит Богородица, связанная с Христом и связавшая его с людьми. Тем самым она становится Матерью всего человечества.

Мария – не просто «место» встречи божественной и человеческой сущности. Материнство принимается Джулиан-мистиком широко и включает, – как и на примере с Иисусом Христом, – наряду с физическим рождением духовное сотворение человека, в связи с чем особенно важными становятся соответствующие свойства и качества Матери, которая не

только обеспечивает внешние, телесные потребности, но, что гораздо важнее, воспитывает («nurture»).

Следует заметить, что для религиозной жизни Европы было всегда характерно появление женщин-мистиков, но, как отмечается, особенно многочисленными они были в XIII – XIV веках и в XVII веке. Основанная на познании Бога через опыт, когда Бог обращается с верующими «напрямую», мистическая духовность была формой религиозности, доступной женщинам, во всем остальном обреченным церковью на молчание. То, что мистицизм как концепция допускал возможность непосредственного знания женщиной познаваемых ею трансцендентных сущностей или феноменов путем прямого пребывания в них ее души, с одной стороны, утверждал женщину в качестве субъекта познания, но, с другой, то, что это знание было иррациональным, противоположным по смыслу понятию освоения мира через эйдосы, идеи, идеалы, свидетельствует о том, что женщина, воплощающая природу, была обречена на «непосредственное» знание.

Список литературы

1. Аверинцев С. С. София-Логос. – Киев: Дух і Літера, 2001. – 460 с.
2. Julian of Norwich. Showings / Ed. Dale Spender and Janet Todd // Anthology of British Women Writers. – London: Pandora, 1989. – 925 p.
3. Суприянович А. Г. Женская идентичность и средневековая мистика: опыт гендерного анализа. – М.: ИВИ РАН, 2008. – 240 с.
4. Вудман М. Опустошенный жених. – М.: Когито-Центр, 2010. – 310 с.

Kostyuchkov Sergei,

*Kherson State University, Associate Professor,
PhD in Political Science, Department of Psychology, History and Sociology*

The role of biopolitical aspects of public life in the formation and development of civil society

Abstract: The article examines the biopolitical aspects of social life in the context of their impact on the formation and development of civil society; as a key author puts forward the position that the improvement of the individual, optimizing its position in society is possible if adequate defined human society the desire for which a sovereign individual, citizen raises a basic element of the structure and the necessary condition of existence.

Keywords: state, biopolitics, civil society, human nature, biopower, multidimensional person, population, biosocial qualification, social groups.

Костючков Сергій,

*Херсонський державний університет, доцент,
кандидат політичних наук, факультет психології,
історії та соціології*

Роль біополітичних аспектів суспільного життя у формуванні й розвитку громадянського суспільства

Анотація: У статті розглядаються біополітичні аспекти життя соціуму в контексті їхнього впливу на формування і розвиток громадянського суспільства; в якості ключового автор висуває положення про те, що вдосконалення особистості, оптимізація її положення в суспільстві є можливими за умов наявності адекватного визначеним людським прагненням суспільства, для якого суверенна особистість, громадянин постає базовим елементом структури й необхідною умовою існування.

Ключові слова: держава, біополітика, громадянське суспільство, природа людини, біовлада, багатовимірний людина, населення, біосоціальна кваліфікація, соціальні групи.

Історія цивілізації, результати наукових досліджень різних часів свідчать, що сутність людини не зумовлюється ні лише природною, біологічною складовими, ані тільки сукупністю соціальних відношень. Очевидно, наголошує вітчизняний філософ Ф. Лазарев, у загальнолюдській культурній свідомості, а також у природничо-наукових й гуманітарних дослідженнях набуває актуальності необхідність нового «повороту» до людини з метою кращого розуміння її природи, антропологічних параметрів і сутнісних характеристик; відповідно до цього дослідник пропонує концепцію «багатовимірної людини» [1]. Аналізуючи будь-яку соціальну реальність, необхідно враховувати той факт,

що базовим пунктом такого аналізу є положення та якість людини у суспільстві. Під якістю ми розуміємо рівень особистісної біосоціальної кваліфікації, зумовлений синергетикою самої людини та факторів її оточення; особистість стає однією із визначальних проєкцій суспільної реальності й, одночасно – одним із головних принципів її існування. Слідуючи визначеному підходу, логічно припустити, що вдосконалення людини, оптимізація її положення в суспільстві є можливими за умов наявності адекватного визначеним людським інтенціям суспільства, для якого суверенна особистість, громадянин постає базовим елементом структури й необхідною умовою існування. Таким соціальним утворенням є громадянське суспільство, яке в даному контексті слід розглядати як у соціально-політичному, так й в культурно-історичному аспектах.

Громадянське суспільство – це система самостійних і автономних від держави громадських інститутів і відносин, які покликані сприяти реалізації інтересів індивідів і їх колективів. Ці інтереси і потреби виражаються й здійснюються через такі інститути громадянського суспільства, як сім'я, система освіти, наукові та професійні об'єднання, організації, асоціації.

Ми визначаємо громадянське суспільство, як заснований на принципах автономності, плюралізму та субсидіарності комплекс індивідуальних і групових інтеракцій громадян, здійснюваних для оформлення та реалізації різноманітних свобод, прав та інтересів громадян у складі інститутів і самоорганізованих груп, функціонування яких забезпечує єдність цінностей і пріоритетів особистості суспільства і держави [2].

У функціонуванні громадянського суспільства його роль відносно окремих громадян та соціальних груп повинна виражатися в тому, що воно:

- служить формою, яка організовує соціальні групи і створює умови для їхнього розвитку;
- є певною мірою автономним відносно держави і забезпечує солідарні публічні інтереси всіх членів суспільства;
- встановлює певні правила, яких повинні дотримуватися громадяни та громадські об'єднання, створює сприятливі умови для їх існування і розвитку;
- реалізує принцип невтручання в приватну сферу сім'ї, побуту, культури, його порушення може відбутися лише з метою забезпечення особистої або громадської безпеки;
- надає необхідний захист (фізичний, юридичний, психологічний) в тому обсязі, який забезпечує соціальну безпеку громадян;
- виступає знаряддям соціального компромісу, пом'якшує соціальні суперечності між різними соціальними групами;
- юридично забезпечує можливості громадянина бути власником, створювати громадські об'єднання, комерційні корпорації, брати активну участь у політичному житті суспільства;
- має межі регулювання відносин у суспільстві, які визначаються конституцією держави, стандартами в галузі прав і свобод людини, закріпленими в міжнародних актах.

Громадянське суспільство – це така, що саморозвивається і самокерована система. Об'єднуючись в різні організації, індивіди встановлюють між собою різноманітні за формами відносини, реалізують свої підчас різноспрямовані інтенції, і цим забезпечують гармонійний, продуктивний, перспективний розвиток суспільства, виключаючи втручання держави, як політичної сили в сферу функцій громадянського колективу. Громадянське суспільство має свої внутрішні ресурси саморозвитку, незалежні від держави: громадянська ініціатива як усвідомлена і продуктивна діяльність на благо суспільства, громадянський обов'язок, громадянська совість, що представляють собою особливого роду соціальні цінності, без яких неможливий подальший розвиток громадянського суспільства.

В нинішніх умовах надзвичайно важливими з позицій аналізу, прогнозування й управління процесами формування і розвитку громадянського суспільства є біополітичні концепції, в межах яких корегуючий вплив на біосоціальну природу людини набуває значення одного із вирішальних факторів, що визначають напрями й зміст переходу суспільства до нового якісного стану.

Слід погодитися із думкою М. Фуко, котрий наголошував, що біополітика з'являється тоді, коли виникає інтерес до політичного використання людського тіла як індивідуалізованого об'єкта нагляду, тренування, навчання й покарання, коли «...індивід стає елементарною функціональною одиницею політичного життя, існуючою у вигляді певного живого тіла» [3, с.248].

Біополітика (біовлада) продукує концепт «населення», який виходить за межі «об'єкта дисципліни», уособленого як тіло індивіда, та є відмінним від поняття «суспільство», як об'єкта політико-правових теорій, тобто претендує на функцію оптимізації життя на глобальному рівні. Для Фуко біовлада є дещо ширшим, ніж використання біотехнологій зацікавленими особами або групами, він безпосередньо пов'язує її з поняттям «людський капітал», в основі якого – людина, котра є джерелом власних (і не тільки) доходів в умовах ліберальної ринкової економіки. У даному контексті індивід розглядається як підприємство, а середовище, суспільство – як споживач виробленого ним продукту й, одночасно, сферою, що формує людський капітал.

Функціональними елементами, які утворюють людський капітал, слід вважати систему освіти й виховання, у тому числі – сімейного, культуру – як світову, так і національну, сферу медичного обслуговування, систему безпеки – фізичної, юридичної, технологічної, психологічної, соціальної, екологічної, інформаційної тощо, складові соціальної і територіальної мобільності індивіда.

Специфіку біополітичної влади Фуко вбачає не в тотальних заборонах і обмеженнях, а у створенні умов для формування в суспільстві понять про здорове й безпечне життя, гармонізоване конотацією природа – суспільство. Природна складова життя індивідів – це ландшафт, клімат, екосистема, інші біотичні та абіотичні фактори; суспільна складова об'єднує місця проживання, соціальні групи, промислові підприємства, транспортно-комунікаційну інфраструктуру тощо.

У даному середовищі, в комплексі природно-суспільних умов існування індивідів та впливу на них, відносин володарювання й підкорення, владних заходів щодо

громадського порядку й безпеки, в зазначеному середовищі формується й розвивається те, що визначається як населення. Його можна розглядати як множину, органічно пов'язану із природно-суспільним середовищем, яке впливає на населення, як сукупність індивідів, але й саме перебуває під постійним, багатоспрямованим, різного ступеню інтенсивності, його впливом.

Стосовно населення Фуко писав: «Під ним я розумію наявну множину людей, які існують, тільки будучи корінним образом, суттєво, на біологічному рівні пов'язані з оточуючою їх матеріальністю. Й те, на що орієнтований вплив, що розгортається у середовище, – це саме забезпечення інтерференції серії подій, які є продуктом активності такого роді індивідів, населення та утворюючих його груп, і подій, що відбуваються навколо них» [4, с.41].

У даному контексті необхідним вбачається з'ясування рівня відповідності громадянського суспільства, як системи індивідуальних і групових інтеракцій автономних індивідів, принаймні, в теоретичних побудовах, положенням концепцій біополітики у загальному їх вигляді. Влада, у біополітичній трактовці, є однією з базових засад політичного розвитку суспільства, вона виникла одночасно з елементарними виявами організованого людського буття як його невідмінна та необхідна складова.

Біополітика, характеризуючи владні відносини, експліцитно виходить із множинності центрів влади, які можуть знаходитись як у державних інститутах, так й мати місце в структурах громадянського суспільства. Мова йде про структури, засновані на єдності інтересів та здійснюючих свою діяльність на основі горизонтальних – координаційних зв'язків. Такі горизонтальні невіддані зв'язки нерозривно коннотуються з нормальною життєдіяльністю громадянського суспільства. Дані зв'язки дуже різноманітні й утворюють кілька стратумів (шарів). Основу першого складають відносини, пов'язані з життєдіяльністю суспільства: промислове і сільськогосподарське виробництво, освіта, медицина тощо.

Другий, середній шар – це соціокультурні відносини між людьми: етнічні архетипи, національні, релігійні, родинні та інші стійкі зв'язки. Верхній, третій шар, утворений відносинами, зумовленими індивідуальним вибором людини, її політичними і культурними преференціями. На цьому рівні люди об'єднуються в групи за інтересами, клуби, спілки, партії, неурядові організації.

Громадянське суспільство є складно структурованою плюралістичною системою. Як і будь-який соціальний організм, воно має певний комплекс системних якостей, але для громадянського суспільства особливого значення набувають їх повнота, стійкість і відтворюваність. Наявність різноманітних форм громадських об'єднань – партій, спілок, асоціацій, об'єднань, товариств, співтовариств, клубів, дає можливість реалізувати найрізноманітніші потреби та інтереси громадян, з урахуванням їх індивідуальних схильностей, інтересів, амбіцій. На думку Т. Розової «Метою розвитку громадянського суспільства не може бути наслідування стереотипів розвинених країн, а стратегією – послідовне виконання прописаних у підручниках правил. Метою має стати сама людина, а отже, необхідно будувати власну стратегію. Жодна зміна законодавства, жодна децентралізація владних повноважень не розчистить завалів на шляху побудови

громадянського суспільства доти, доки ми не зрозуміємо, що людина, яка не знає, що на неї чекає завтра, не зацікавлена у плеканні громадянської культури» [5, с. 45].

Плюралізм як властивість, що характеризує структуру і функції громадянського суспільства як соціальної системи, проявляється у всіх її сферах: в економічній – це різноманіття форм власності (приватна, акціонерна, кооперативна, громадська, державна); у соціальній та політичній – наявність широкої і розгалуженої мережі громадських організацій, в яких індивід може проявити себе і захистити свої інтереси; в духовній – забезпечення свободи світогляду, виключення дискримінації з ідеологічних мотивів, толерантне ставлення до різних релігій, протилежним поглядам.

У сфері уваги біополітики – специфічні, з акцентом на біосоціальну природу людини, взаємовідносини між державою, соціальними групами та окремими індивідами. Зважаючи на те, що влада – це здатність, право й можливість підкорювати своїй волі інших людей заради конкретних інтересів, актуальним у контексті дослідження постають питання стосовно, по-перше, відносин між державою і громадянським суспільством, в тому числі, й в аспекті влади, по-друге, владних відносин у самому громадянському суспільстві за умов їх наявності в будь-яких проявах.

Держава виділилася з суспільства на певному щаблі його зрілості і залежить від ступеня розвитку соціуму – яке суспільство, така і держава. В процесі розвитку суспільства, переходу його від нижчої стадії до вищої трансформується й держава, з удосконаленням суспільства держава стає більш демократичною – в ній реалізується влада народу, ринкова економіка, свобода особистості, а по мірі формування громадянського суспільства держава стає правовою. Тобто, держава з'являється вже над суспільством, влада над громадянським суспільством формується після цього самого громадянського суспільства, ускладнюючи його власними конструкціями у вигляді спочатку людини, як суб'єкта правових відносин, згодом – людини політичної і економічної. Влада, у тому числі й політична, історично іманентна державі, є похідною від влади біологічної, з якою вони пов'язані історично й, певним чином, генетично.

М. Фуко наголошує на тому, що «Історія людства в своїх загальних результатах, у своїй безперервності, в своїх основних та рекурентних, диких, варварських, цивілізованих і тому подібних формах є не що інше, як цілком логічна, піддана дешифровці та ідентифікації форма, серія форм, породжуваних сліпими ініціативами, егоїстичними інтересами і розрахунками, в яких індивіди тільки й роблять, що посилаються на самих себе» [6, с. 381].

Розглядаючи історію розвитку людства, можна сказати лише, що суспільство виникає як потреба індивідів для досягнення певних цілей, задоволення потреб, а влада історично комплементована до держави, виникає як певна необхідність для суспільства, але процес цей, в рамках біополітики, є асерторичним: держава, ексклюзивно атрибутована владою, існувала не завжди і, можливо, не завжди буде існувати.

Вельми ймовірно, що суспільна конструкція майбутнього не буде мати ані ринку в тому вигляді, в якому він існує у першій декаді XXI століття, ні влади як такої, ні того типу безпеки, який існує в сучасному суспільстві. Держава, у класичному її розумінні, нерозривно пов'язана з процесом владного управління, але можливим є комплекс умов, коли саме управління, як сукупність впливових дій суб'єкта політики на політичну

ситуацію в країні (регіоні, світі) як таке, втратить свою актуальність. З певною долею антиципації, що припустимо в наукових дослідженнях, є підстави стверджувати, що влада як соціальний інститут може перестати бути прямою і нагальною потребою суспільства та перейти згодом у розряд суспільно-історичних і політичних архаїзмів.

Список літератури:

1. Лазарев В. Ф., Литл Б. А. Многомерный человек. Введение в интервальную антропологию. – Симферополь: СОНАТ, 2001. – 263с.
2. Костючков С.К. Місцеве самоврядування як фактор становлення громадянського суспільства в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата політ. наук: 23.00.02. – Симферополь, 2011. – 16с.
3. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания власти и сексуальности. Работы разных лет. – М.: Касталь, 1996. – 448с.
4. Фуко М. Безопасность, территория, население. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1977-1978 учебном году. – СПб.: Наука, 2011. – 544 с.
5. Розова Т. Культурно-антропологічна укоріненість ідеї громадянського суспільства у буття українського соціуму / Розвиток взаємодії держави і громадянського суспільства в контексті впровадження європейських принципів належного врядування: зб. матеріалів міжнар. наук. - практ. конф. (12 грудня 2012 р., м. Київ). – К.: НІСД, 2013. – С.45-52.
6. Фуко М. Рождение биополитики. Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1978 – 1979 учебном году. – СПб: Наука, 2010. – 448 с.

*Canadian Journal of Science,
Education and Culture*

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

VOLUME III

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]

[Redacted text block]