

ISSN 2072-0297



МОЛОДОЙ[®] УЧЁНЫЙ

международный научный журнал



30
2016
Часть IV

16+

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал

Выходит еженедельно

№ 30 (134) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Калдыбай Кайнар Калдыбайулы, доктор философии (PhD) по философским наукам

Кенесов Асхат Алмасович, кандидат политических наук

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матвиенко Евгений Владимирович, кандидат биологических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Паридинова Ботагоз Жаппаровна, магистр философии

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

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

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

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

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

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

Международный редакционный совет:

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

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

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

Ахмеденов Кажмурат Максutowич, кандидат географических наук, ассоциированный профессор (Казахстан)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

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

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

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

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

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

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

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

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

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

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

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

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

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Курпаяниди Константин Иванович, доктор философии (PhD) по экономическим наукам (Узбекистан)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

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

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

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

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

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

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

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

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

Узаков Гулом Норбоевич, доктор технических наук, доцент (Узбекистан)

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

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

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

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Галина Анатольевна

Ответственные редакторы: Осянина Екатерина Игоревна, Вейса Людмила Николаевна

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Бурьянов Павел Яковлевич, Голубцов Максим Владимирович, Майер Ольга Вячеславовна

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый».

Тираж 500 экз. Дата выхода в свет: 18.01.2017. Цена свободная.

Материалы публикуются в авторской редакции. Все права защищены.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

На обложке изображен *Дэвид Кристал* (David Crystal, родился 6 июля 1941 года) — британский филолог, языковед-англист, офицер ордена Британской империи, член Британской академии и Ученого общества Уэльса, почетный профессор лингвистики Бангорского университета.

Кристал — крупнейший исследователь современного английского языка, его разновидностей, истории его развития. На своих блистательных лекциях, которые он читает по всему миру, он наглядно демонстрирует, как те изменения, которые произошли в фонетике современного английского языка со времен Шекспира, отразились на прочтении его произведений. Так, пьесы, прочитанные на том самом «диалекте», на котором говорил и задумывал их великий автор, приобретают совсем иное звучание, в них слышны потерянные с течением времени рифмы, игра слов и становятся очевидными скрытые подтексты.

Сейчас Дэвид Кристал вычленил и продолжает изучать такое явление в современной лингвистике, как современный интернет-язык, его развитие и глобальные перспективы. Ученый считает, что необходимо создать так называемый «стандартный английский», который понимали бы во всех уголках мира и который свел бы к минимуму различия в разновидностях английского, углубляющиеся со временем в мировом масштабе.

Автор многочисленных монографий по лингвистике, фонетике и филологии, в том числе в соавторстве с женой и одним из сыновей, а также стихов, пьес и биографий, Дэвид Кристал регулярно читает лекции, в том числе в интернете, дает интервью и поддерживает образовательные видео- и радиопрограммы на канале BBC.

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ

- Громов Р. М., Ворожцова А. С.**
Российско-китайские отношения во второй
половине XIX века 347

ПОЛИТОЛОГИЯ

- Abdullin D. E., Mezina E. V.**
The problem of the Arctic development 349
- Кусик О. А.**
Миграционный вопрос: конфликт власти
и бизнеса в Германии 351

СОЦИОЛОГИЯ

- Баязитова Т. И.**
Социальные сети как инструмент рекламной
и PR-деятельности в Интернете 357
- Khadisova K. V.**
Globalization problems:
social and cultural aspects 358

ПСИХОЛОГИЯ

- Динь Н. Т.**
Изучение степени преодоления
социально-культурных барьеров
для формирования новых методов творческой
деятельности студентов, проживающих
в Поволжье и в долине реки Меконга
(Вьетнам) 361
- Серёгина М. Ю.**
Субъектность личности как компонент
психологического здоровья 364
- Смирнов А. Э., Пискунов А. Р., Яцук К. В.**
Военно-профессиональная мотивация 366
- Шелковских А. И.**
Отношение к стрессу: стрессогенные факторы
в период студенчества 372

ПЕДАГОГИКА

- Акиншин Р. Н.**
Развитие пространственного мышления
школьников 375
- Белокопытова А. С.**
Коррекционная работа по формированию
операций морфемного анализа у младших
школьников с общим недоразвитием речи 376
- Бельтриков К. Д.**
Современный рынок труда и возможные
перспективы для молодого специалиста 378
- Добря М. Я., Сапрыгина К. Г.**
Профилактика нарушений речи у детей
младшего дошкольного возраста
с задержкой речевого развития 380
- Едиханова Г. Г.**
Формирование познавательных интересов
обучающихся 381
- Кочерова Т. М.**
Культурно-речевое воспитание
обучающихся 383
- Николаева Н. И., Николаев А. А., Сопова А. С.**
Значение памятных дат Великой Отечественной
войны для патриотического воспитания будущих
военных летчиков (75-летию Битвы
за Москву посвящается) 386
- Новоселов В. А.**
Хоровое музицирование в дополнительном
образовании взрослых 389
- Новоселов В. А.**
Преломление потенциальных возможностей
уроков музыки общеобразовательной школы
в хоровые занятия со взрослыми 393
- Петрова О. С.**
Основные принципы создания
культуротворческой среды 396
- Пискунов А. Р., Смирнов А. Э., Яцук К. В.**
Обучение военнослужащих в высших военных
учебных заведениях 398

Рассказова Ж. В., Перисаева А. М. Роль контрольно-диагностической деятельности в обеспечении качественного управления дошкольной образовательной организацией	404
Рахимова Н. Х. Принципы словарной работы при обучении русскому языку в неязыковых вузах.....	407
Степанов А. Б. Теория решения изобретательских задач как проектное средство профилактики иждивенчества молодежи	409
Фаритов А. Т. Модель формирования исследовательской компетентности учащихся	410

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Журиха А. М. Авангард в изобразительном искусстве	413
Чихачёва М. М., Заозерских А. В., Сапсуев А. Ю. «Музыкальный памятник» Георгию Свиридову: мемориальная музыка Романа Леденева.....	415

ФИЛОЛОГИЯ

Кулаева Е. И., Мадунц К. А. Профессиональный английский язык в российской системе высшего образования: взгляд изнутри.....	418
--	-----

Никонов С. С. Своеобразие лирических героев В. Я. Брюсова	422
Сонина Е. В. Экзистенция человека в повести Е. В. Гришковца «Реки»	423
Хартикова А. И. Репрезентация концепта «время» в художественной картине мира А. Марининой	426

ФИЛОСОФИЯ

Гарипов Р. Р., Мухамадеев Э. А., Римов Д. Ф. Особенности марксистской социальной философии	429
Давлетгаряева Р. Г., Хабибуллин Р. М., Хамитов А. Р. О предмете философии	431
Дружкова О. Н. Дуальные начала правового сознания	433

ПРОЧЕЕ

Павлюк А. К., Белявцева Д. А., Шипшина С. О., Дроздов И. Н. Сравнение этикета деловых переговоров западноевропейских и азиатских стран	437
Старостин К. В. Виды домкратов и их назначение	442

ИСТОРИЯ

Российско-китайские отношения во второй половине XIX века

Громов Роман Михайлович, преподаватель;
Ворожцова Анна Сергеевна, студент
Московский авиационный институт

Ключевые слова: российско-китайские отношения, фашизм, Великая Отечественная война, СССР, «Большая земля»

История российско-китайских отношений насчитывает уже более 400 лет, по причине близкого географического расположения стран. Она наполнена как конфликтами, так и периодами сотрудничества.

Главным фактором в развитии двух стран всегда являлись их торгово-экономические отношения. От состояния взаимоотношений России и Китая зависели и их успехи во внутренней и внешней политике.

Вторая половина XIX века это период качественных изменений в российско-китайских отношениях, причинами которых являлись внутренние изменения и реформы Российского государства. Это время подписания договоров, переговоров и посольств.

Россия стремилась как можно быстрее активизировать свою политику в отношении династии Цинь и разрешить все противоречия и конфликты с Китаем. Оба государства оказались в состоянии войны с Францией и Англией. Надо отметить, что это способствовало формированию дружественных отношений между Россией и Китаем, а также разрешению вопроса касаясь границ между двумя государствами. Однако назвать доверительными взаимоотношения двух стран было нельзя.

Образование капитализма и завершение феодализма также повлияли на российско-китайские отношения. Россия часто выступала на стороне Запада, хотя ее политический курс сильно отличался от внешней политики колониальных держав. В этот период между Россией и Китаем было заключено наибольшее количество договоров и актов. Например, Айгунский договор или Тяньцзиньский трактат.

Айгунский договор 1858 года был подписан 16 (28) мая в городе Айгуни, уполномоченным со стороны Российского государства — Н.Н. Муравьевым и со стороны Цинского Китая Хэйлуңцзянским главнокомандующим — И. Шанем. Айгунский договор заключался по взаимному согласию двух государств, ради взаимной дружбы их народов и пользы. По данному договору левый берег реки Амур от реки Аргуни до устья юридически принадлежал России. Правый же берег реки Амур до реки Усури закреплялся за Китаем. Передвижение по реке Амур, Сунгари и Усури

было разрешено только для русских и китайских судов. Также разрешалась взаимная торговля между двумя народами, проживших по берегам данных рек.

Тяньцзиньский трактат был подписан между Россией и Китаем в 1858 году 1 (13) июня в Тяньцзыне. Уполномоченный со стороны России вице-адмирал Е. В. Путятин, с китайской стороны Хуашаном и Гуйлянем. Данный трактат состоял из 12 статей и подтверждал мирные, дружеские отношения между странами, гарантировал безопасность русских, проживающих в Китае и китайцев, находящихся на территории России. Также Тяньцзиньский трактат открыл ряд китайских портов для русских судов и подтвердил право России на направление посланников в Пекин. Наряду с подданными других стран. Российские подданные получили в Китае право на консульскую юрисдикцию экстерриториальность. Разрешалась сухопутная торговля без ограничений количества провозимых товаров, числа лиц, участвующих в ней и употребляемого капитала. Россия также могла теперь назначать консулов в открытые для нее порты. Что же касаясь территориальной границы, Тяньцзиньский трактат устанавливал, что неопределенный части границ будут исследованы уполномоченными лицами со стороны обеих держав и заключенное между ними условие будет приложено к данному трактату в виде статьи. Между Кяхтой и Пекином было установлено регулярное почтовое соглашение.

Нарочницкий А. Л. писал: «новый этап российско-китайских отношений связан с обострением международных отношений в 60–70-е года XIX века. После заключения Пекинского договора Россия ставила своей целью укрепление добрососедских отношений и развитие экономических связей с Цинским Китаем. Поэтому русское правительство добивалось скорейшей реализации условий договора» [1, с. 30].

В 60–70-е года российско-китайские отношения можно охарактеризовать, как стабильные. Между двумя странами возникали различные политические вопросы и проблемы, однако все они были связаны с проблемами внутри Китая, а именно с массовыми антиправительственными восста-

ниями в Синьцзяне. Россия была заинтересована в сохранении внутренней стабильности Китая и его единства. Поэтому политика Петербурга была сдержана и осторожна, а все пограничные проблемы чаще решались на местном уровне.

Новый конфликт между двумя странами возник, когда Цинское правительство стало претендовать на часть побережья залива Посьет, а это лишало Россию выхода к границе с Кореей. В связи с этим, начался новый этап российско-китайских отношений, который приходится на 80-е-начало 90-х годов XIX века. Русское правительство отвергло претензии, и, несмотря на это, отношения между двумя государствами являлись стабильными. И благодаря взаимным уступкам, касаясь важных вопросов того времени, данный период является самым стабильным за всю историю российско-китайских отношений.

Дацышен В. Г. писал: «в конце XIX века Маньчжурия становится центром российско-китайских отношений. Масштабы, уровень, перспективы, формы и методы российской экспансии в Северо-Восточном Китае создали предпосылки к выреванию в этом регионе самого тяжелого в истории двусторонних отношений комплекса проблем и противоречий» [2, с. 120].

Западные державы также влияли на отношения между Россией и Китаем. В середине XIX века, изменение военно-политической обстановки на Дальнем Востоке повлекло за собой вмешательство в развитие российско-китайских отношений других государств.

Оба государства испытывали на себе ряд агрессивных действий со стороны Англии и Франции, хоть и по разным причинам. Россия предлагала свою военную помощь китайской стороне, однако Пекин принципиально не пошел на сотрудничество со своим северным соседом. Наша страна пыталась использовать в своих геополитических интересах

ситуацию в Китае, втянутом во вторую «опиумную войну». Также Россия видела обоснованную угрозу своим интересам на Дальнем Востоке в активных действиях Англии в Китае.

В Англии и Франции же были уверены в том, что Россия оказывает военную поддержку Китаю. На западе были не довольны сближением России и Китая, так как это способствовало бы укреплению позиции нашей страны на Дальнем востоке. Россия же была заинтересована в сильном Китае, способном противостоять другим державам.

В итоге Цинская империя потерпела поражение от Англии и Франции, вследствие чего подписала невыгодные ей договоры, которые ограничивали суверенитет страны.

Несмотря на то, что российская сторона стремилась наладить и укрепить военно-политические отношения с Китаем, никакого развития не произошло.

Отношения между Китаем и Россией отличались отсутствием заинтересованности с китайской стороны, недоверием и недружелюбием. Китай добровольно и самостоятельно отказался от протянутой ему руки помощи, вследствие чего и был вынужден подписать столь невыгодные для него договора. Хотя такая бескорыстная помощь в лице России могла содействовать реорганизации и реформированию китайских вооруженных сил.

Западные державы, в особенности Англия, оказывали крайне сильное влияние на Китай, который Россия фактически «уступила» им, в том числе, как и рынок сбыта оружия.

Однако несмотря на неудачи и провалы в развитии и формировании дружеских отношений с Китаем. Россия ни разу не оказывалась в состоянии войны с китайской стороной, в отличие от западных держав. Также наша страна не совершала никаких агрессивных действий в отношении ослабленного соседа.

Литература:

1. Нарочницкий А. Л., Бескровных Л. Г. К истории внешней политики России на Дальнем Востоке в XIX / Л. Г. Бескровных, А. Л. Нарочницкий // Вопросы истории. — 1974. С. 30.
2. Дацышен В. Г. История русско-китайских отношений (1618–1917) / В. Г. Дацышен; Крас. гос. пед. ун-т им. Астафьева. — Красноярск: КГПУ, 2004. с. 120.
3. Попов И. М. Россия и Китай: 300 лет на грани войны. / И. М. Попов. — М., 2004.
4. Мясников В. С. Россия и Китай: контакты государств и цивилизаций [Текст] / В. С. Мясников // Общественные науки и современность 1996.
5. Нарочницкий А. Л., Бескровных Л. Г. К истории внешней политики России на Дальнем Востоке в XIX / Л. Г. Бескровных, А. Л. Нарочницкий // Вопросы истории. — 1974.

ПОЛИТОЛОГИЯ

The problem of the Arctic development

Abdullin Damir Evgenievich, student
Mezina Elena Vladimirovna, senior teacher
Astrakhan State Technical University

The article discusses the history of research in the Arctic; it raises the issue of the future role of Russia in this strategically important region of the world, the availability of technology and infrastructure in our country for the implementation of the plans for its development, possible rivals Russia in the struggle for strategic resources, their capabilities and plans.

Keywords: *the Arctic, the North Pole, the Northern Expedition, the Arctic Ocean, Arctic Council*

Arctic — is the northern polar region of the Earth, which is adjacent to the North Pole, which includes the suburbs of North America and Eurasia, as well as almost the entire Arctic Ocean with numerous islands (with the exception of the coastal islands of Norway), and adjacent areas of the Pacific and Atlantic oceans. It is this interpretation of the word "Arctic" given to us by dictionary, but we all know that for the majority of ordinary people it is the word associated with cold, snow and great white open spaces, where day and night are replaced only once every six months. Although the Arctic is not a continent or even the mainland, and is, for the most part, open water, clad in eternal ice for thousands of years, it has always attracted the attention of man and has beckoned him over. The history of the study of the Arctic began to be writing in the Middle Ages, when sailors from different countries (Russia, Spain, Denmark and England) tried to pass through the Arctic. Some of them were looking for the way to China and India, others went up to the North Pole, but none of the expedition reached the goal. Scurvy was carrying life during the winter, ice hummocks was stopped the schooners and dogsleds. The first step in the study of Russian northern territories was the Great Northern Expedition. In 1733 Peter the Great sent seven groups of scientists of the Russian Academy of Sciences on the coast of the Arctic Ocean. Ten years they were exploring the coast of the Pechora to Chukotka: they measured the depths of the sea, described the rivers, the ice and the northern reaches of Russia, making the first maps of some remote regions. In the second half of the 18th century, Mikhail Lomonosov stated that the ice in the north made the cyclic movement — the general drift under the influence of winds and currents. In 1893 this hypothesis confirmed Fridtjof Nansen (1861–1930). He secured a wooden schooner in the ice in Novosibirsk islands and the ice moved the boat nearly three years in the middle of the Arctic island from Spitsbergen to the Boiler. This great experiment has allowed a number of scientific measurements, but it is not brought Nan-

sen to the North Pole. Nobody still knew where the Pole was. At the end of the 19th century Russian Admiral Stepan Makarov has built the first icebreaker in the world. On 4 February of 1899 this icebreaker descended from slipways of English shipyard. It was a great ship "Ermak" which could broke easily meter of ice rescuing stranded ships, but that was in the Baltic Sea. Russian Admiralty disallowed it to access to the Arctic after two accidents in Svalbard. North Pole was conquered on foot. In 1908, two Americans, Robert Peary and Frederick Cook said about its attaining. Disputes about who was first dragged on for years. In 1912 (the centenary of victory in the Patriotic War of 1812 and the tercentenary of the Romanov dynasty) three Russian captains prepared three expeditions to the Arctic. Vladimir Rusanov led his schooner to explore for coal copies of Spitsbergen, Georgy Brusilov went by sea to the Far East, and Georgy Sedov went to the North Pole through Svalbard. A year later, the news stopped coming on from them. In the summer of 1914 the Admiralty organized the search operation and the plane climbed above the Arctic for the first time in the history. But the planes were still very imperfect and the era of air conquest of the North Pole was opened by dirigibles. In 1926, the Norwegian airship had flown over the North Pole. Then the Italian one had done that. But the flight of Italian dirigible was unsuccessful. The airship had iced on the way back and he had fallen to the ice. More than 18 ships had participated in the rescue operation, but only the Soviet icebreaker "Krasin" was able to break and save the aeronauts. It showed in 1928 to the world the true power of icebreaking vessels. The second phase of development of the Arctic had begun from that moment. In the summer of 1932 the icebreaker "Alexander Siberians" passed through the Northern Sea Route without a single winter for the first time in the history of navigation. In 1933, "Chelyuskin" left on the route "Sibiriyakova" to go for single navigation. It was an experiment, whether the cargo ship could pass the Northern Sea Route. But it could not. On 23 September

the ship got caught in the ice of the Chukchi Sea, and it had been drifted during 5 months. On 13 February ice took ship with such force that the body could not resist. Soon it sank. But the crew was able to escape and organized a camp on the ice. The first aircraft had flown to them only on 5 March, but the crew had not only survived, but also was conducting research that was useful for the organization of the first drifting weather station. On 6 June of 1937 planes delivered four explorers under the command of Ivan Papanin on an ice floe, 20 km from the North. Nine months they had been living on the ice, moving from pole to the Greenland Sea. Papanins led more than 4,000 studies. The expedition was very successful therefore scientists continue to use this method of research in the Arctic now too. During the war, the information received earlier has helped to organize quickly food supplies, equipment and weapons from the allies. After the war the third stage of development of the Arctic began — sea routes planned to be used, despite the climate and weather conditions.

Nowadays, importance of the Arctic increases. The growth of interest in the region has caused by the hypothesis of global warming, which is supposed to make huge reserves of natural resources in the Arctic, including hydrocarbons, more accessible. In this situation, the country began to take an interest in any overseas territory, even in uninhabitable because of the harsh climate and remoteness from the economically developed regions of the world. Meanwhile, in this region of the world the boundaries between the economic zones of neighboring countries still weren't clearly defined. The relationship of rivalry and competition, military confrontation and clash of economic interests with the aspirations for a peaceful and mutually beneficial co-operation agreement of all the complex issues are intertwined in the Arctic.

The Russian presence in the Arctic is justified by geographical and historical factors, as well as a significant volume of scientific and research works, which was done in the past and continues today. The targets of Russian Arctic policy are as follows: expansion of the resource base of the Russian Federation; security of the favorable operational mode; maintenance of the necessary combat potential; protection of the environment; formation of the single information space; security of the adequate level required for control of the Arctic area; development of mutually beneficial cooperation with the Arctic states on a bilateral and multilateral basis. Now about 20% of GDP and almost 25% of exports are accounted for the Russian Arctic zone. The main reserves of country's nickel, apatite, diamond, gold, silver, rare earth elements are located in the northern regions of Russia. That's why it needs to provide the necessary security. To this end, Russia sharply increased its military presence in the Arctic in recent years. The old Soviet bases are restored, the patrols of the northern territories are resumed, and the presence of naval forces in the region is reinforced. In October 2013 the group of ten warships led by the flagship of the Russian Navy, the nuclear cruiser "Peter the Great", and accompanied by the atomic icebreakers "Yamal", "Vaigach", "50 Years of Victory" and "Taimyr" made a 2000

mile trek through the Barents sea, Kara sea and the Laptev sea, covered with ice. The connection came to the New Siberian Islands in the area of the delta of the Lena River, bringing to the Boiler Island more than 40 pieces of equipment, large social and domestic units and more than one thousand tons of materiel, equipment and lubricants. The plan of a campaign intended landing on the northernmost point of the island archipelago of Rudolf Franz Josef Land. In addition to regular sea voyages in the Arctic region, Russia began to restore the Air Force Base "Temp" on the island of Boiler. This base will be upgraded with the use of new technologies that will give the possibility to use all year round and in all weather conditions transport aircrafts AN-26, AN-72, AN-74 and IL-76 perspective. Today delivery of goods to the airport "Tempo" carries the Composite Air Group, which is based on the Tiksi airport in the Republic of Sakha (Yakutia). But strengthening the Russian presence from the military point of view carries a not only economic reasons, but also geopolitical. The Arctic is located between the US and Russia, which makes it strategically important to the case of a hypothetical confrontation (the region patrolling strategic bombers Tu-95 with the Russian side, there has also been decided to send strategic missile class "Borey", armed with stand missile "Bulava"). The Russian military presence in the region is increasing each year. But the presence of military force does not solve all problems of Russia. This region is very complicated for the development and economic use. This requires the availability of appropriate infrastructure and technology of the state that will allow Russia to achieve its goals. Russian undoubted advantage over all other countries in the region is the presence of the largest nuclear fleet in the world, which will also be replenished and upgraded in the coming years. That gives Russia almost a monopoly on the use of sea routes through the Arctic Ocean. In the coming years, also has been planned to build several new modern ports along the northern boundary for the use of northern sea route all year round. New airfields are creating for making not only light aircraft, but high transport and passenger aircraft. All these measures should help Russia confidently assert their interests in the Arctic region. But the other Arctic Council countries (it includes eight Arctic states) also are on the alert.

Denmark comes in the Arctic through its self-governing territory of Greenland and the Faroe Islands. The world's largest island after a 30-year period of self-government for Internal Affairs has received the right to full self-government in 2009. Status allows Greenland completely dispose their natural resources and to enter into international treaties and agreements. The same rights also have the Faroe Islands. However, Denmark retains control over foreign policy and the defense of both of these territories. Denmark annually allocates its overseas possessions subsidies, which will gradually decrease as the growth of their income from mining. In the future, Greenland can make itself completely free from its former mother country, despite the fact that its population in the amount of 57 thousand will be difficult to maintain the status of an in-

dependent force in international affairs and to protect the territory of the largest island in the world, which covers the area four times larger than France.

Attention of legislative and executive authorities of the USA to the policy of Arctic-European region increased in recent years. In autumn of 2008 the Senate adopted a position on the definition of the boundaries of the marine economic zone and continental shelf of the United States. The commission which includes the task of drawing up an accurate map of the territorial waters of the United States was created.

The program of development of the northern territories, called “Barents 2020”, is considering as the basis of Norwegian policy in the Arctic. The actions of the authorities designated attempts to reduce foreign economic and scientific activities on Svalbard Island, putting it under the full national

control and management. Oslo is trying to establish a one-sided regulation of the Norwegian archipelago adjacent to the water area and shelf.

The fears that the process of redistribution of spheres of influence in the Arctic will develop rapidly as hydrocarbon reserves in the most suitable for production areas decreased rapidly, and access to oil and gas deposits in the North Pole as the ice melting due to global warming will be facilitated are expressed in the expert and political circles of Canada. Canada, without having the military might of Russia or the United States is trying to use the means at its disposal (including political-legal) to prepare for such a development.

Thus, we can summarize that the Arctic will be a new place of confrontation and struggle for useful resources in the coming years.

References:

1. Арктика в современной мировой политике: место в национальных внешнеполитических интересах. С. 10–14.
2. Антюшина Н. М. Арктика: новый формат международного сотрудничества. Доклады Института Европы № 307 С. 7, 13–68.
3. Арктика: зона мира и сотрудничества / отв. ред. А. В. Загорский. М.: ИМЭМО РАН, 2011. С.88–103.

Миграционный вопрос: конфликт власти и бизнеса в Германии

Кусик Оксана Александровна, студент
Санкт-Петербургский государственный университет

Данная статья посвящена анализу конфликта, возникшего между интересами немецкого общества (как следствие — правительством, представляющим его интересы) и бизнеса, на фоне увеличения миграционных потоков в Европейском Союзе. Рассматриваются миграционные процессы, как в исторической ретроспективе, так и в современной Европе; политика, регулирующая потоки приезжих, а также общественные настроения по данному вопросу. Статья носит научно-практический характер, в качестве эмпирической базы исследования используются данные международных статистических агентств. Автором произведен анализ публикаций в отечественных и международных СМИ.

Ключевые слова: миграция, Европа, Европейский союз, Германия, бизнес, правительство, PEGIDA, международная миграция, Сирия

История человечества неразрывно связана с миграцией населения, происходившей по разным причинам, но всегда с одной целью — переменой места жительства. В первые тысячелетия развития человеческого общества миграции были связаны с освоением новых территорий. Великие географические открытия XVI–XVIII веков привели к колонизации и массовому переселению населения на открываемые земли. Но по-настоящему миграция возросла в XIX веке в связи с бурным развитием промышленного производства, так как происходило перенаселение одних стран при острой нехватке рабочей силы в других. Потоки населения направлялись в основном в США, Канаду, Австралию, Новую Зеландию, Аргентину, Бразилию, Южную Африку.

XX век внес много изменений в направления и характер миграций, беспрецедентно возросли и их масштабы.

В первую очередь это было связано с возросшей доступностью транспорта и средств связи. Также на протяжении всего столетия мир потрясли многочисленные войны, которые порождали мощные волны вынужденной миграции. Впервые возникло понятие незаконной миграции, когда люди въезжали в страну в обход ее законодательной базы. В 70-е годы появилась своеобразная миграция населения, выразившаяся в переманивании странами друг у друга высококвалифицированных специалистов: так называемая «утечка мозгов». Существенную роль на отдельных этапах играли также национальные, политические и религиозные факторы.

Международная миграция населения в условиях расширения мирохозяйственных связей занимает все более значительное место в развитии общества. Все большее число государств вовлекается в миграционные процессы,

но, несмотря на масштабы этого явления, современная наука не имеет единой концепции. С одной стороны, это можно объяснить тем, что миграция одновременно оказывает влияние на различные стороны жизни общества, такие как экономика, демография, социология, политика и право. С другой стороны, анализ размеров и тенденций международной миграции осложнен несовершенством сбора информации, отсутствием унифицированных национальных и международных показателей. Публикуемая статистическая информация, как правило, фрагментарна и зависит от контекста. Тем не менее, можно утверждать, что общая тенденция заключается в увеличении миграционной мобильности населения, усилении интенсивности потоков международной миграции, в первую очередь, экономической.

В последние десятилетия миграционная политика западных стран все больше характеризуется ориентацией на использование комплексного подхода, на тесную координацию различных ее направлений. В частности, иммиграционный контроль и прием мигрантов увязываются с обеспечением их обустройства, адаптации или интеграции и поддержанием нормальных межэтнических отношений в обществе, а также с принятием внешних мер по ограничению и предупреждению потоков нежелательных мигрантов (внешняя помощь, зарубежные инвестиции и т. д.). При этом в свете угрозы международного терроризма в начале нынешнего тысячелетия приоритетное значение стало придаваться иммиграционному контролю, усилению фильтрации принимаемых мигрантов с учетом требований национальной безопасности и резкому ужесточению борьбы с нелегальной иммиграцией.

Все эти вопросы имеют огромное значение для всех стран, но в некоторых европейских государствах проявляются наиболее ярко. Среди таких держав — Франция, Великобритания и, конечно, Германия, которая, как страна с наиболее стабильной экономикой, высоким уровнем жизни, благоприятным законодательством, традиционно привлекательна для мигрантов. Для нашей работы также является важным тот факт, что именно от позиции ФРГ во многом зависят решения, принимаемые в Европарламенте, поскольку вес этой страны чрезвычайно высок, а решения, принимаемые в немецком правительстве, сказываются не только на самой Германии.

Управляемая иммиграция и действенная интеграция являются важнейшими общественными регулирующими механизмами для преодоления вызовов, возникающих из внутреннего демографического развития и глобализации. Для Германии важно пересмотреть текущую практику предоставления гражданства. Экономическая и социальная интеграция мигрантов-иностранцев и поздних переселенцев не происходит автоматически с получением гражданства. Но одного только изменения законов недостаточно. Необходима также другая установка в отношении нации и гражданства, поскольку до сих пор господствует представление, что немцем или немкой может быть, собственно, только ребенок немецких родителей. Основным критерием

в этом случае была бы общность происхождения. Это представление затрудняет процесс адаптации живущих в Германии представителей других национальностей, блокирует реформу права гражданства и противостоит увеличившемуся этническому и религиозному разнообразию Германии. Что необходимо этой стране — это реалистический автопортрет Германии как де-факто страны иммигрантов, спокойное обхождение с многообразием, а также наступательная дискуссия о том, какие общие фундаментальные ценности должны быть у коренного населения, у людей, получивших гражданство и у здесь живущих «чужаков».

На сегодняшний день из 80 миллионов человек, проживающих в Германии, порядка 10 миллионов — мигранты [16] (данные без учета анализа миграционных процессов в конце 2015-начале 2016 года), большая часть из них — мусульмане. Проблема мигрантов не является новой для ФРГ и не появилась неожиданно. Но если еще несколько лет назад основной массой были охотники за лучшей жизнью, трудовые мигранты, то сегодня существенную часть приезжих составляют беженцы, чье появление в подобных количествах прогнозировать было практически невозможно. В среде трудовых мигрантов также произошли изменения — возросла доля внутренней миграции из стран Евросоюза.

Вопросы миграции и миграционных процессов в странах Европейского Союза и Германии в частности, а также теоретические аспекты миграции населения изучали отечественные исследователи, среди которых И. Алешковский, Г. С. Витковская, О. Д. Воробьева, Т. И. Заславская, В. А. Ионцев, И. Б. Орлова, В. И. Переведенцев, С. В. Рязанцев, С. В. Соболева, Е. Ю. Тихонова, В. Н. Чапек [1] и другие. В их трудах большое внимание уделяется анализу тенденций и особенностей международной миграции населения, исследуются масштабы нелегальной миграции иностранной рабочей силы, ее последствия.

Среди зарубежных авторов значительный вклад в исследование различных аспектов международной миграции внесли Бенинг В., Рассел С., Стокер П., Фридман Д. [19, 6, 8] и другие. Однако большинство зарубежных работ фокусируются на специфических проблемах и отдельных аспектах.

Неформальными источниками, которые легли в основу данной работы, стали средства массовой информации на русском и английском языках, а также социологические исследования, посвященные вопросам восприятия мигрантов в современном западном обществе, из которых мы почерпнули данные о текущем положении дел в исследуемой сфере [12, 17, 9].

Объектом данного исследования является миграция как феномен внутри Европейского Союза.

Предметом исследования — конфликт власти и бизнеса в рамках общей миграционной политики Германии.

Основная часть

По заголовкам европейской прессы может сложиться впечатление, что кризис с мигрантами грянул внезапно,

застигнув Евросоюз врасплох. На самом деле беженцы десятилетиями прибывали в Европу в надеждах на лучшую жизнь. Предыдущий пик пришелся на 1992 год: тогда с просьбой об убежище обратились более 697 тысяч человек, спасавшихся от конфликтов на территории бывшей Югославии. Объединенная Европа успешно с этим справилась, вселив в европейских политиков уверенность, что они в состоянии разрешить любую проблему такого рода. Но у кризиса сегодня иная природа.

Все началось в 2007 году с роста цен на продовольствие, от которого больше всего пострадали Африка и Ближний Восток. Толпы беженцев из Эритреи и стран к югу от Сахары присоединились к тем, кто бежал от конфликтов в Афганистане, Ираке, Сомали и Судане. В 2012 году в этот поток влились спасавшиеся от последствий «арабской весны» — войн в Ливии и Сирии. К 2014 году ЕС принял около 33 миллионов мигрантов — 7 процентов своего населения, совсем немного по сравнению с таким рекордсменом, как Австралия, где доля мигрантов достигает 27 процентов. В одном только 2014-м убежище в Европе просили 626 тысяч человек, две трети из которых приняли Германия, Швеция, Италия и Франция [13].

Нескончаемый поток приезжих взволновал европейцев — мигранты не стремятся интегрироваться, образуя локальные поселения, безработные представители молодого поколения вовлекаются в столкновения с коренным населением, регулярно фигурируя в криминальных сводках. Подобный информационный фон сформировал крепкую платформу для националистической партии ПЕГИДА («Патриотические европейцы против исламизации Запада»), в это время во многих европейских государствах крайние правые стали все чаще использовать антимигрантскую и исламофобскую риторику, обращая внимание жителей на тот факт, что Евросоюз не справляется с потоками людей, в то время как монархии Персидского Залива зарабатывают огромные деньги на продаже нефти и оружия в Сирии, но и не думают оказать помощь братьям по вере, забыв об исламской солидарности.

Для того чтобы перебраться в одно из Европейских государств, беженцы используют один из трех маршрутов: западный, центральный и восточный.

Неоднократно лодки, перегруженные мигрантами, тонули. При кораблекрушении в октябре 2013 года из полутысячи с лишним пассажиров погибли более 360 человек [13]. Только за первые три месяца 2015 года, как считается, в море погибли около 1600 человек [13], и неизвестно, сколько были убиты боевиками различных враждующих ливийских группировок или ограблены и утоплены перевозчиками.

Резкий перелом в дискуссию о мигрантах внесло одно фото. 2 сентября турецкая журналистка Нилюфер Демир из Бодрума запечатлела тело 3-летнего Алана Курди — уроженца сирийского Кобани. Европейские лидеры один за другим заговорили о моральном долге перед беженцами. СМИ призывали вспомнить о принципах гуманизма. К мас-

совому движению в поддержку мигрантов присоединились сотни тысяч человек, и вокзал в Мюнхене, где накопилось около 600 беженцев, буквально завалили подарками.

Представители пяти крупнейших немецких экономических союзов опасаются, что если не заниматься в должной степени интеграцией беженцев, то в перспективе этот вопрос может сулить экономике страны большие проблемы. По мнению бизнеса, процесс интеграции беженцев в Германии требует больших усилий, как со стороны политиков, так и со стороны предпринимателей. Руководитель Фонда немецкой экономики Инго Крамер отметил сложности с интеграцией беженцев, которые возникнут в перспективе. «Никто не может полагать, что посредством беженцев в нашей стране можно решить проблему нехватки квалифицированной рабочей силы», — отметил он [15].

В краткосрочном плане немецкая конъюнктура сможет от притока беженцев выиграть, в долгосрочной же проекции социальные системы в ФРГ могут попасть под сильное давление — и это одна из самых серьезных точек столкновения между властями Германии и коммерческим сектором. Коренные немцы давно продемонстрировали свое нежелание занимать низкоквалифицированный сегмент трудового рынка — более 73,4% граждан Германии имеют диплом о высшем профессиональном образовании*, поэтому компаниям просто необходим был приток мигрантов. Это подтверждают и чиновники, так глава Немецкой промышленной и торговой палаты Эрик Швайцер призвал фирмы и компании участвовать в интеграции беженцев, правительство же, по его мнению, должно создать для этого процесса необходимые условия. Так считает и президент Союза немецкой промышленности ВДИ Ульрих Грилло. «Политика должна помочь компаниям быстрее вовлечь беженцев в работу», — сказал он [15].

В начале 2015 года Германский бизнес подсчитывал прибыли, которые обеспечило ему прибытие 1,2 млн мигрантов и беженцев. Институт Пестеля в Гамбурге даёт следующие цифры: из-за массовой миграции в Германии образовался дефицит в 800 000 квартир. Обычная скорость строительства в ФРГ — 260 тыс. квартир в год [10]. Таким образом, на 2016 год и последующие несколько лет придется невероятный подъем в сфере строительства, при этом остается нерешенным вопрос с миграционными квотами, а значит — следует ожидать увеличение потока мигрантов. Массовый наплыв беженцев выгоден крупному бизнесу не столько (по крайней мере, сейчас) как некая дешёвая рабочая сила, сколько как повод на получение гигантских субсидий от государства. Упомянутый институт приводит данные: для строительства 800 000 единиц жилья Германии придётся потратить 280 миллиардов евро [10]. Когда общее число беженцев в 2015 году ожидалось ещё меньшее в полтора раза (800 тыс.) — Германия уже планировала всего за год потратить на их размещение в 2016 году 8 млрд евро

* По данным переписи населения в Германии 2013 года. Информация бюро статистики Destatis

[15]. Потратить на беженцев придется не только деньги, но и другие ресурсы, что для немецкой экономики изначально вовсе не кажется плохим. Наплыв иностранцев позволяет сократить безработицу среди граждан ФРГ, потому что для жизнеобеспечения необходимо: снабжать бытовой и коммуникационной техникой, одевать, кормить, охранять — увеличилось число нападений на центры содержания иммигрантов, в особенности поджогов; репрессировать — ибо сами мигранты, пусть и беженцы, пусть и получающие приют — являются во всех странах мира средой для распространения организованных преступных банд.

Тем временем два исследования настроений немцев, опубликованных в Германии, свидетельствуют: около половины граждан ФРГ «смотрят в будущее со страхом и скептицизмом». Опрос, проведенный исследовательским институтом GfK от имени Фонда British American Tobacco в Гамбурге, свидетельствует, что более половины опрошенных в 2015 году немцев обеспокоены будущим. Около 55% опрошенных сказали, что они чувствуют неопределенность при взгляде в сторону 2016 года (значительное увеличение по сравнению с 31% в конце 2014 года и 28% в 2013 году). В опросе приняли участие более 2000 человек [20].

Еще до того, как в Германию хлынул новый поток мигрантов, в стране хватало тех, кто считал, что мигрантов уже достаточно. Большинство недовольных проживают, как ни парадоксально, в восточной части Германии, где приезжих почти нет. Там опасаются в первую очередь того, что мигранты и беженцы займут их рабочие места. Именно на востоке возникло движение PEGIDA. На западе страны также хватает недовольных. В частности, власти Баварии предложили не давать беженцам денег на карманные расходы, заменив их продовольственными купонами и вещами. Согласно немецким законам, пока рассматривается заявка на предоставление убежища (в течение трех месяцев), беженцы бесплатно получают крышу над головой, питание, одежду и медицинскую помощь, а также деньги на карманные расходы — по 143 евро на человека. Статус беженца означает пособие размером около 300 евро плюс 84 евро на ребенка в возрасте до шести лет. Кроме того, могут дать жилье, также приобретаемое на средства налогоплательщиков. В среднем один беженец обходится Германии примерно в две тысячи евро в месяц.

Другие же исследования, проведенные в 2015 году, показывают, что около половины немцев* хочет, чтобы Германия приняла еще больше беженцев. Немецкая экономика устойчива и все прогнозы на ближайшие годы показывают стабильный экономический рост. Тем не менее, население беспокоится о негативном развитии. В частности, работники опасаются, что они могут быть не в состоянии поддерживать свой уровень жизни и ожидают худшего. Ожидаемое прибытие более одного миллиона беженцев в Германию наряду с терактами в Париже, вероятно, спо-

собствовало возникновению тревоги в сознании населения. Среди факторов ухудшения общественных ожиданий называют также конфликт в Украине, трудности долга Греции, конфликт в Сирии.

В то время как население Германии ощущает дискомфорт, немецкий бизнес планирует серьезно заработать. Немецкая экономика без ежегодного притока мигрантов будет испытывать серьезные трудности. Германия, согласно исследованию ведущего экономического института CESifo, будет еще, как минимум, в течение 10 лет остро нуждаться ежегодно в сотнях тысяч мигрантов [14]. Главные причины складывающейся непростой ситуации в Германии так же, как во многих других развитых странах, это стареющее население и нехватка рабочих рук в таких важных секторах экономики, как промышленное производство и медицина. Кроме дефицита рабочей силы, стареющее население усиливает давление на пенсионную систему и систему здравоохранения. Более 20% немцев сейчас за 65. По этому показателю ФРГ уступает на планете только Японии. С другой стороны, в Германии один из самых низких уровней рождаемости — 8,42 на 1 тыс. жителей [14]. Демографическая проблема стоит в Германии очень остро. Детский бум пришелся на середину шестидесятых годов прошлого столетия. Это значит, что примерно через 10 лет родившиеся в те годы немцы начнут уходить на пенсию. Специалисты Института исследований в области занятости утверждают, что численность рабочей силы в ФРГ уже к 2025 году сократится примерно на 7 млн человек. Пик миграции в ФРГ, по данным статуправления Destatis, пришелся на 2013 год, когда в страну приехали 1 млн 226 тыс. человек, а покинули — 789 тыс.**. Несмотря на приток рабочей силы из-за рубежа в отдельных секторах экономики существует хроническая ее нехватка.

Интересен другой аспект жизни приезжих в Германии — многие из них видят в новом месте проживания новые возможности и часто становятся инициаторами бизнес-проектов. Выше мы рассмотрели аргументы в пользу того, что мигранты становятся чуть ли не обузой для немецкого общества: слишком много среди них получателей социальных пособий и мало тех, кто старается самостоятельно зарабатывать на жизнь. Однако статистика свидетельствует о наличии и других трендов. В Германии каждый пятый мигрант или выходец из семьи мигрантов становится предпринимателем — чаще коренных немцев. В собственном бизнесе иностранцы видят больше шансов, чем рисков. За последние 15 лет предприниматели-мигранты обеспечили работой от 2 до 2,5 миллионов человек — говорится в исследовании «Экономический потенциал предпринимателей с миграционными корнями в Германии», проведенного по заказу Фонда имени Фридриха Эберта (Friedrich-Ebert-Stiftung). Большая часть подобного бизнеса — это продовольственные магазины или частные врачебные прак-

* Согласно опросу, проведенному журналом Spiegel в конце августа 2015

** По данным переписи населения в Германии 2013 года. Информация бюро статистики Destatis

тики. Число предпринимателей среди выходцев из стран Восточной Европы за последние 20 лет возросло в десять раз. Самую большую группу составляют поляки — их около 90 тысяч, это 13 % от 708 тысяч бизнесменов с миграционными корнями. За ними идут выходцы из России и Румынии — по пять процентов соответственно*. К тому же четверо из десяти предпринимателей-мигрантов обеспечивают работой других людей, включая коренных немцев. Среди местных предпринимателей только трое из десяти создают предприятия с новыми рабочими местами.

Готовность мигрантов вести собственный бизнес эксперты объясняют тем, что в отличие от немецких бизнесменов иностранцы видят в этом больше шансов, чем рисков. Собственное дело помогает им улучшить свой статус. Из-за недостаточных знаний немецкого языка или не очень высокой профессиональной подготовки доступ к немецкому рынку труда для них затруднен. Многим проще открыть собственное дело, чем рассылать резюме, ходить на собеседования и получать отказы в приеме на работу. Это соответствует общемировой тенденции, о чем свидетельствуют данные международного исследования Global Entrepreneurship Monitor [21], в ходе которого было выявлено, что практически во всех странах мира мигранты чаще, чем местные жители, организуют собственные фирмы.

Объективно власть уже не может игнорировать сигналы, исходящие от населения и от бизнеса, и во многом противоречащие друг другу. Таким образом, органы государственной власти должны решить проблему комплексного подхода к миграционной политике — адаптировать прибывающих людей к административно-правовой системе современной Германии, способствовать их интеграции, как следствие, снижению уровня опасности и социальной напряженности в обществе. Определенные шаги для улучшения ситуации в данном направлении уже были сделаны — теперь приезжие должны будут получать специальные документы (удостоверения), в которых можно будет зафиксировать место их регистрации, размер пособий, уровень профессиональной квалификации и другие сведения (в том числе — все необходимые личные данные), что поможет внимательно следить за их перемещениями, вовлечением в трудовые

процессы, получением образования детьми, даст возможность оказывать адресную поддержку, оставляя при этом рычаги влияния.

С другой стороны, не менее важным вектором деятельности правительства ФРГ должно стать создание необходимых условий для продвижения позитивных изменений в бизнес-среде. Это и выдача необходимых субсидий компаниям, и профильное трудовое распределение мигрантов, и больший контроль взаимодействия процесса работодателя и сотрудников.

Выводы

Таким образом, обобщая интересы всех задействованных сторон, можно сделать ряд выводов:

1. Стремительно стареющее немецкое население не в состоянии самостоятельно удовлетворить растущие потребности Германской экономики: во-первых, потому что на фоне демографического спада нет достаточного количества молодых людей, которых можно было бы задействовать в отдельных секторах экономики, во-вторых, потому что молодежь не стремится занимать нишу низкоквалифицированного труда.

2. Немецкий бизнес нуждается в работниках из числа прибывающих мигрантов, но еще больше нуждается в государственных инвестициях на развитие, социальные выплаты и др. Получение средств в запрашиваемых объемах, а следовательно, и дальнейший интенсивный рост немецкой экономики, возможны только в случае дальнейшего увеличения потоков мигрантов и беженцев.

3. Важно заметить, что фундаментальные проблемы внутри немецкого общества связаны с восприятием мигрантов с Ближнего Востока, в то время как внутренняя миграция Европейского союза продолжает служить источником специалистов, готовых к интеграции в трудовую систему Германии, а также — к открытию частного бизнеса, предоставляющего рабочие места в том числе коренному населению.

4. При этом население Германии не разделяет энтузиазм коммерческого сектора, что связано, в первую очередь, с увеличивающимся социальным напряжением, возрастающей долей бюджетных трат.

Таким образом, ключевой конфликт носит трехсторонний характер: население-власть-бизнес и заставляет правительство выбирать между развитием экономики и социальным спокойствием.

* По данным исследования «Экономический потенциал предпринимателей с миграционными корнями в Германии». Интернет-источник, ссылка <http://en.exrus.eu/object-id56289d8eae2015d06c047047>, дата доступа 10.12.2016.

Литература:

1. Алешковский И. Национальная безопасность и трудовая миграция в Германии / И. Алешковский // Миграция и национальная безопасность, Миграция в России, — М.: МАКС Пресс, 2003, № 11. С. 105—115.
2. Витковская Г. С. Миграция и безопасность в России / Под ред. Г. Витковской и С. Панарина; Моск. Центр Карнеги. — М.: Интердиалект+, 2000.
3. Воробьева О. Д. Миграционные процессы населения: вопрос теории и государственной миграционной политики // Проблемы правового регулирования миграционных процессов на территории Российской Федерации // Аналитический сборник Совета Федерации ФС РФ, 2003, № 9 (202). С. 35.

4. Ионцев В. А. Международная миграция населения: Россия и современный мир / Под ред. В. А. Ионцева. — М.: МАКС Пресс, 2000, № 5, 161 с.
5. Орлова И. Б. Контекстуальность концепции мультикультурализма. М.: Научное обозрение. Гуманитарные науки, № 5. С. 39–43.
6. Рассел. С. Миграция населения. М., 2006.
7. Рязанцев С. В., Ткаченко М. Ф. Мировой рынок труда и международная миграция. Учебное пособие. М.: Изд-во «Экономика», 2010.
8. Стокер П. Работа иностранцев: Обзор международной миграции рабочей силы. — М., 1995.
9. Агентство Populus. Угроза терроризма усиливает кризис беженцев в Европе. Интернет-источник, ссылка <http://ria.ru/society/20151124/1327064944.html>, дата доступа 25.12.2016.
10. Германский бизнес заработает на беженцах сотни миллиардов. На линии от 18 декабря 2015 года. Интернет-источник, ссылка <https://www.nalin.ru/Germanskij-biznes-zarabotaet-na-migrantax-sotni-milliardov-Nemcy-v-uzhase-pered-budushhim-626>, дата доступа 21.12.2016.
11. Данные исследования «Экономический потенциал предпринимателей с миграционными корнями в Германии». Интернет-источник, ссылка <http://en.exgus.eu/object-id56289d8eae2015d06c047047>, дата доступа 10.12.2016.
12. Как и сколько беженцев перебирается в Европу. Интернет-источник, ссылка <http://vz.ru/infographics/2015/9/9/766021.html>, дата доступа 23.12.2016.
13. Куприянов А. Экспресс на Мюнхен. Lenta.ru от 7 сентября 2015 г. Интернет-источник, ссылка <https://lenta.ru/articles/2015/09/06/migrants/>, дата доступа 20.12.2016.
14. Мануков С. Германия нуждается в мигрантах. Эксперт от 28 апреля 2015. Интернет-источник, ссылка <http://expert.ru/2015/04/28/germaniya-nuzhdaetsya-v-migrantah/>, дата доступа 22.04.2016.
15. Немецкий бизнес призывает заняться интеграцией беженцев. Взгляд от 26 декабря 2015. Интернет-источник, ссылка <http://vz.ru/news/2015/12/26/786147.html>, дата доступа 20.11.2016.
16. Перепись населения Германии. — Агентство Zensus, 2015. Интернет-источник, ссылка <https://ergebnisse.zensus2015.de/>, дата доступа 12.12.2016.
17. Проект Sputnik. Мнения. Интернет-источник, ссылка <https://russian.rt.com/article/150668>, дата доступа 27.04.2016.
18. Тихонова Е. Ю. Иммиграционное законодательство Европейского Союза / Е. Ю. Тихонова // Федеральное интернет-издание «Капитал страны». Интернет-источник, ссылка <http://kapital-rus.ru/articles/article/182651/>, дата доступа 5.12.2016.
19. Фридман Дж. Германия и крах политики мультикультурализма / Джордж Фридман // Информационно-аналитический портал «Геополитика». «Геополитика постмодерна». Интернет-источник, ссылка <http://www.geopolitica.ru/Articles/1101/>, дата доступа 10.12.2016.
20. German angst returns, say studies. Интернет-источник, ссылка <http://www.dw.com/en/german-angst-returns-say-studies/a-18921099>, дата доступа 12.12.2016.
21. Global Entrepreneurshp Monitor 2015/2016. Интернет-источник, ссылка <http://www.gemconsortium.org/report>, дата доступа 28.12.2016.

СОЦИОЛОГИЯ

Социальные сети как инструмент рекламной и PR-деятельности в Интернете

Баязитова Татьяна Ильдусовна, магистрант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

Социальная сеть является онлайн-сервисом, сайтом или платформой, служащей для коммуникации различных групп общественности. В сети абсолютно каждый человек может оставить о себе информацию (возраст, место и год обучения, работа хобби и т. д.), для облегчения поиска этой учетной записи среди других пользователей социальной сети. Стоит отметить, что социальные сети могут представлять собой как открытые источники получения информации и общения, так и закрытые, где доступ получает только ограниченное число лиц. Но, каждая социальная сеть обладает одними общими признаками — действует система «групп» и «друзей». Согласно исследованиям различных аналитических сайтов, в социальных сетях состоит каждый второй пользователь Интернета (52 % из 57,8 млн. всех пользователей Рунета). На сегодняшний день, малый и крупный бизнес предпочитает в качестве инструмента рекламы своей деятельности интернет-маркетинг.

В данной статье мы рассмотрим преимущества продвижения компании, её товаров и услуг с помощью социальных сетей. Среди них можно отметить:

- низкую стоимость рекламной компании (в отличие от традиционных рекламных носителей, которые в два раза дороже);
- каждый пользователь является реальным потребителем информации;
- возможность широкого охвата целевой аудитории (кроме того, аудитория социальных сетей ежедневно увеличивается);
- использование обратной связи между клиентом и организацией, возможность немедленного реагирования на те, или иные сообщения;
- «очеловечивание» бренда компании в глазах целевой аудитории (в данном случае реклама воспринимается как рекомендация, совет или мнение знакомых, в следствии чего уровень доверия повышается);
- компания имеет возможность проводить мониторинг популярности своего сообщества или аккаунта среди своих подписчиков, видеть число новых участников, отслеживать их комментарии касающиеся деятельности организации. Все эти действия необходимы

для создания базы данных лояльных потребителей и их предпочтений.

В пятерку наиболее популярных в России соцсетей входят: сайт «ВКонтакте» (29,1 млн пользователей среднемесячно), «Одноклассники» (25,2 млн пользователей в месяц), Youtube (24,3 млн.), «Мой Мир» Mail.ru (22,8 млн.), Wikipedia (22 млн пользователей). Далее по популярности следуют Livejournal (16,1 млн человек), Facebook (15,4 млн человек), Rutube (15 млн.), Liveinternet (11,2 млн.), Fotostrana (10,4 млн.), Я.ру (4,8 млн.) и Twitter (4,2 млн пользователей). [1]

Включение нескольких социальных сетей в интернет-маркетинге является хорошим способом более эффективно провести рекламную кампанию и охватить разные целевые аудитории. Грамотно используя такие модели продвижения как SMM (Social Media Marketing) и SMO (Social Media Optimization) можно добиться успеха среди пользователей социальных сетей. Рассмотрим каждую из них подробнее.

1. SMM (Social Media Marketing) — продвижение сайта, бренда или услуг компании через общение с представителями целевой аудитории с помощью социальных сетей. Такой подход способствует привлечению пользователей на сайт компании, не используя поисковые системы. Говоря об SMM необходимо отметить, что этот метод вносит большой вклад в перспективу продвижения, так как у целевой аудитории формируется позитивное восприятие бренда или товара.

2. SMO (Social Media Optimization) включает в себя проведение внутренних технических работ, направленных на увеличение эффективности и оптимизации сайта с социальными сетями. Все эти действия направлены на информационную составляющую ресурса, изменение интерфейса, что дает возможность синхронизировать сайт с различными социальными сетями. Средств для SMO-оптимизации не так уж и много. Но их достаточно чтобы привлечь новых пользователей и обеспечить необходимое функционирование ресурса. Далее рассмотрим основные инструменты SMO продвижения:

- раскрутка корпоративных и личных блогов с учетом возможности открытого комментирования;
- ведение форумов различной тематики;

- внедрение и использование в интерфейсе кнопок оперативного добавления записей в социальные сети (репосты).
- использование таких форматов как: pdf-файлы, видео- и аудиозаписи.

Принимая во внимание все вышеперечисленные средства социального продвижения в сети Интернет, появляется возможность добиться эффективной, налаженной коммуникации с целевой аудиторией. Параллельно с этим, компания решает множество других задач: повышает узна-

ваемость бренда, позволяет выделиться среди конкурентов, повышает уровень товарооборота и объем продаж.

Многие современные исследователи склоняются к мнению, что SMO и SMM становятся более значимыми методами продвижения, чем реклама. Потому что одними из главных преимуществ при использовании этих инструментов являются оперативность, реклама имеет рекомендательный характер, не становится навязчивой и воспринимается потребителем как рекомендация друзей или каких-либо специалистов.

Литература:

1. ПРО СММ/ Самые популярные социальные сети России [Интернет ресурс] <http://www.pro-smm.com/populyarnye-socialnye-seti-v-rossii-2015/>

Globalization problems: social and cultural aspects

Khadisova Karina Vakhaevna, postgraduate student
Chechen state University

Хадисова Карина Вахаевна, аспирант, ассистент
Чеченский государственный университет (г. Грозный)

Studying of philosophical and sociocultural aspects of globalization is an urgent research problem as sharpness of the questions connected with process of global changes of kulturo-civilization life of mankind, political, social and economic tendencies, cultural unification and homogenization, the prospect of further development of the world, the place and a role in it of the person, a problem of ethnocultural and gender identity, interethnic interaction, an ecological safety of the planet is extraordinary.

Globalization perspective sharply debatable, contradictory and dynamically developing.

The modern world develops extremely quickly. In present period all mankind is included into single system of social and cultural and economic, political and other connections — globalization. Globalization is a general and multilateral process of cultural, ideological and economic integration of the states, the state associations, national and ethnic unities that represents the accompanying phenomenon of a modern civilization. The understanding of globalization differs depending on theoretical line items of authors. One part of scientists, recognizing availability of essential changes in the modern world, consider globalization more likely as process of evolutionary development of the world, but not as quantum leap in its transformation. Neomarxists see in modern processes the final stage of development of capitalism generating the increasing polarization of the world in economic parameter, and as a result — and political instability. For most of the researchers adhering to neoliberal tradition, globalization is qualitatively new stage of development of political

structure of the world and, and also a human civilization in general" [2, S. 141].

Specifics of problems of globalization are multidimensional. Globalization in its modern manifestation appears as multi-level and multilateral system of various integration manifestations. Thus, it is possible to mark out its aspects: global communication, global economy, global policy, global culture, global science, global language, global conduct of life.

Globalization of economies represents creation of a single zone where goods freely move, services, information, the equity where the ideas extend and their carriers move freely, development of modern financial and credit institutes is stimulated and mechanisms of their interaction are fixed. Globalization implies formation of general international legal, economic and information space. Process gives a powerful impulse to forming of the political relations between the countries.

The global market for the last two decades revived a number of the negative social phenomena: sharp differentiation of the income, mass unemployment, an impoverishment, alienation, marginalization's are considered as a direct consequence of implementation in practice of logic of the global free market [1, S. 452].

The globalization gaining strength covers all parties of modern life. Having arisen in economy, it then extended to policy and culture. Cultural globalization leads to further replacement of high culture and empery of mass culture, to washing out of cultural diversity, uniformization and standardization. In foreign literature, several points of view on processes of cul-

tural globalization and commercialization are traced. The first point of view recognizes that cultural globalization is objectively necessary and positive phenomenon in the basis. The second point of view, on the contrary, sharply critical, one may say, apocalyptic in relation to cultural globalization. For example, a phenomenon of the cultural industry which generated the mass, commercial culture which is referred to as today media and postmodern. In their opinion, distribution of products of the cultural industry leads to degradation of society, to irreparable loss of what constitutes a basis of authenticity of the person and his life.

The modern person feels social estrangement, uncertainty and instability of the world, owing to development of the technogenic, information sphere, militarism more and more that causes emergence of existential vacuum. About it E. Heywood writes: "The basic moment of uncertainty is expressed in "society of risk". Society of risk is a social education in which growth of individualism is followed by easing of traditions, internal communications and traditional institutes. The uncertainty generated at the same time is beyond far that it happens in case of simple acceleration of rates and strengthening of unpredictability of economic and social processes: it purchases personal, even mental forms, all steady and habitual is displaced from the places, questionable there are basic values of people, the sense of their life" [3, S. 178–179].

Globalization is shown practically at all levels of activity of society:

- Global communication. New means of communication in interaction with advanced old (jet aircraft, television, radio, the Internet, the mobile phone) connect people on different continents. Geographical obstacles and interstate borders depart. The space and time contract, people and the people approach. Information and communicative technologies opened ample opportunities for interaction between the certain people divided by continents, geographical distances. It should be noted also such phenomenon of global system of communication — a phenomenon of social networks, the largest of which already totals 1 billion users.

- Global science. The global science is created that is promoted by the international academic exchanges, development of world academic infrastructure (international forums, magazines, publishing houses), standardization of the international standard of education — Bologna Process.

- Problem of an ecological safety of the planet and demographic problem. In case of the modern level of development of productive forces global nature was purchased by a problem of environmental protection. Destruction of the habitat shows that now it is not only about protection of the person against forces of nature, but also about protection of the nature against technogenic intervention of the person and against operation of the nature by it. New systems of arms represent technologically perfect removers of mankind. All this demands from the world community to coordinate ecological measures, to combine efforts in conservation, to fight together for preservation of peace on the planet.

These global tendencies of world development testify to need of development of modern scientific outlook. Affirms as the report of the Roman club "First Global Revolution" that for change of the menacing tendencies of world development the civilization providing complete and conscious management of a development of humanity is necessary. Purposeful regulation commensurate technogenic load of the environment, becomes the determining factor promoting new dialogue of the person with the nature and creation of technological conditions for the solution of social problems on the principles of humanity. It is impossible to treat process of globalization unambiguously. It renders both great positive influence on society, and huge negative impact. A considerable part of mankind got access inconceivable before to knowledge and data thanks to progress in the sphere of technologies, in particular, to the Internet. The global scope of the competition urges on a labor productivity, encourages scientific developments, attracts the capital in zones of social stability. However, negative consequences of globalization are much more significant.

Globalization is shown practically at all levels of activity of society:

- Global communication. New means of communication in interaction with advanced old (jet aircraft, television, radio, the Internet, the mobile phone) connect people on different continents. Geographical obstacles and interstate borders depart. The space and time contract, people and the people approach. Information and communicative technologies opened ample opportunities for interaction between the certain people divided by continents, geographical distances. It should be noted also such phenomenon of global system of communication — a phenomenon of social networks, the largest of which already totals 1 billion users.

- Global science. The global science is created that is promoted by the international academic exchanges, development of world academic infrastructure (international forums, magazines, publishing houses), standardization of the international standard of education — Bologna Process.

- Problem of an ecological safety of the planet and demographic problem. In case of the modern level of development of productive forces global nature was purchased by a problem of environmental protection. Destruction of the habitat shows that now it is not only about protection of the person against forces of nature, but also about protection of the nature against technogenic intervention of the person and against operation of the nature by it. New systems of arms represent technologically perfect removers of mankind. All this demands from the world community to coordinate ecological measures, to combine efforts in conservation, to fight together for preservation of peace on the planet.

These global tendencies of world development testify to need of development of modern scientific outlook. Affirms as the report of the Roman club "First Global Revolution" that for change of the menacing tendencies of world development the civilization providing complete and conscious management of a development of humanity is necessary.

Purposeful regulation commensurate technogenic load of the environment becomes the determining factor promoting new dialogue of the person with the nature and creation of technological conditions for the solution of social problems on the principles of humanity. It is impossible to treat process of globalization unambiguously. It renders both great positive influence on society, and huge negative impact. A con-

siderable part of mankind got access inconceivable before to knowledge and data thanks to progress in the sphere of technologies, in particular, to the Internet. The global scope of the competition urges on a labor productivity, encourages scientific developments, attracts the capital in zones of social stability. However, negative consequences of globalization are much more significant.

References:

1. G. P. Anilionis, N. A. Zotova. Global world: single and divided. — M.: International relations, 2005. — 676 pages.
2. V. V. Mironov. Philosophy: the textbook for HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. Culture in the conditions of globalization ([/http://society.polbu.ru/mironov_philosophy/ch128_i.html](http://society.polbu.ru/mironov_philosophy/ch128_i.html))
3. E. Heywood. Political science. — M.: UNIT DANA, 2005. — 544 pages.

ПСИХОЛОГИЯ

Изучение степени преодоления социально-культурных барьеров для формирования новых методов творческой деятельности студентов, проживающих в Поволжье и в долине реки Меконга (Вьетнам)

Динь Нгок Тханг, преподаватель
Университет Донгтхап (г. Каолань, Вьетнам)

Статья посвящена исследованию методологических подходов к изучению степени преодоления социально-культурных барьеров для формирования новых методов творческой деятельности в современной психологии.

Ключевые слова: социально-культурный барьер, творческая деятельность, студент

Детерминанты творческих способностей изучаются чаще всего с точки зрения интеллектуальных качеств (Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, С. Попек, И. Пуфаль-Струзик) или личностных качеств (И. Ю. Кулагина, А. Я. Дудецкий, Е. П. Ильин) Данные исследования сосредоточены на исследовании этапов формирования, изменения и развития творчества; исследовании основных компонентов целостной структуры творчества; исследовании факторов, влияющих на формирование и развитие творческих способностей.

В связи с вышесказанным в качестве проблемы исследования выступает противоречие между потребностью психологической теории и практики в знании особенностей развития творческих способностей студентов в разных культурах, и недостаточной методологической обоснованностью кросскультурных исследований в научной литературе. Указанное обстоятельство и определило выбор темы нашего диссертационного исследования.

С целью изучения степени преодоления социально-культурных барьеров для формирования новых методов творческой деятельности студентов, проживающих в Поволжье (Россия) и в долине реки Меконга (Вьетнам), автор собрал и проанализировал 536 картин (в качестве теста «TSD-Z») студентов двух стран. В тесте «TSD-Z» большой прямоугольник (рамка картины) окружает 5 вну-

тренних элементов (и еще 1 элемент находится вне рамки картины), этим прямоугольником представляются правила, нормы и социальные опыты, по которым ориентируется студент. Это называется социально — психологическим барьером для деятельности человека. Люди, которые преодолеют эти барьеры, получают новые знания и опыты для реализации новой деятельности. Совершенствующие в себе и обществе новые ценности называются люди с высокой творческой энергией. Действия преодоления социально-психологических барьеров могут быть стимулированы внешним фактором (элемент находится вне рамки картины), или внутренней силой человека или обоими факторами.

Этот процесс состоит из двух этапов:

1-й этап

Мы поделили действия преодоления барьера (рамка картины — это социально-психологическая барьера) студентов на 5 уровней:

1. Не смог преодолеть рамку
 2. Умеет обратить внимание на элемент вне рамки
 3. Преодолеет рамку с помощью внешней стимуляции
 4. Самостоятельно преодолел рамку без помощи внешней стимуляции
 5. Преодолеет рамку включает в 3 и 4 уровня
- Результат представлен в следующей таблице:

Таблица 1. Процент картин, показывающих уровней преодоления предела (рамки)

Уровень	Студенты		Вьетнамские студенты	
	абс.	%	абс.	%
1. Не смог преодолеть рамку	120	70,0	266	81,6
2. Умеет обратить внимание на элемент вне рамки	10	5,0	36	11,04
3. Преодолеет рамку с помощью внешней стимуляции	30	15,0	14	4,3
4. Самостоятельно преодолел рамку без помощи внешней стимуляции	20	10,0	5	1,53
5. Преодолеет рамку включает в 3 и 4 уровня	20	10,0	5	1,53

Из таблицы 20 видно, что большинство российских и вьетнамских студентов не смогли преодолеть рамку: 70% и 81,16% соответственно. Существует разница процентов студентов двух стран в других уровнях. 15,0% российских студентов рисовали свои картины за рамками внешней стимуляции (элемент за рамкой), а для вьетнамских — 4,3%. 10,0% российских студентов рисовали картины за рамкой без внешней стимуляции, а вьетнамские студенты — 1,53%. 10,0% российских студентов рисовали преодолеть рамку без помощи внешней стимуляции и не зависит от этой внешней стимуляции, а для вьетнамских студентов — 1,53%. Мы считаем, что разница процентов в картинах студентов, представляющих преодоление барьера (за рамкой) имеет сущность из разниц характеристик социальных культур двух стран.

Культура Вьетнама основывается на формировании «послушного человека, выраженного в уважении к старшему поколению в обществе. В обществе Вьетнама уважают мудрых людей. Они часто представляются старыми людьми и у них богатый жизненный опыт. Эта концепция влияет на систему образования в целом и на высшее образование в частности. Вьетнамские студенты пассивно слушают лекции, и потом сдают экзамены в соответствии с тем, что им было представлено на лекции. Они редко сами изучают новые материалы или литературы. Они боятся воспринимать новые проекты, а также новые концепции или новые знания. Таким образом, вьетнамские студенты часто не чувствуют себя свободными и не уверены в себе чтобы представлять свои идеи, концепции, особенно необычные идеи. Они боятся, что их друзья бу-

дут думать о них как о эксцентричных людях. А социальная культура России более демократична, она создает настроение свободы для молодёжного поколения. Например, в сказках, в мультфильмах и др., отправляли молодёжному поколению сообщение выразить свою индивидуальность, поощрять их бороться за самоутверждение, поддерживать и высоко оценивать новые уникальные творческие идеи. Эти характеристики культуры России сильно влияют на систему образования, они поощряют студентов свободно выражать свои собственные ценности через идеи, способы мышления, новые эффективные действия и методы обучения. Студенты могут свободно дискутировать с преподавателями, другими студентами и людьми чтобы защищать свои идеи и взгляды. Свобода социальной культуры является важной базой, действуя в качестве внешних факторов либо в организации или в поддержании развития творчества человека.

2-й этап

Называется исследованием взаимодействия между уровнями преодоления барьера (за рамкой) и возможностью выполнения нового метода в творческих действиях студентов, проживающих в Поволжье (Россия) и в долине реки Меконга (Вьетнам). Мы разделили картины преодоления барьера на 3 уровня:

1. Преодолеет рамку с помощью внешней стимуляции (1 балл).
 2. Самостоятельно преодолел рамку без помощи внешней стимуляции (2 балла).
 3. Преодолеет рамку, быстро и самостоятельно (3 балла).
- Результат анализа представлен в следующей таблице:

Таблица 2. Полученные оценки для картин преодоления барьера

Уровень	Студент	Балл	Российские студенты		Вьетнамские студенты	
			абс.	%	абс.	%
Преодолеет рамку с помощью внешней стимуляции		1	30	15,0	19	5,83
Самостоятельно преодолел рамку без помощи внешней стимуляции		2	20	10,0	5	1,53
Преодолеет рамку быстро и самостоятельно		3	20	10,0	5	1,53

Мы разделили картины, нарисовавшие новыми уникальными методами в основе связи с уровнями преодоления барьера (описаны выше), на 4 группы:

1. Картины, в которых не преодолели рамку (рисовавшие новыми уникальными методами)
2. Картины, в которых преодолели рамку с помощью внешней стимуляции (рисовавшие новыми уникальными методами)

3. Картины, в которых преодолели рамку без помощи внешней стимуляции (рисовавшие новыми уникальными методами)

4. Картины, в которых преодолели рамку быстро и самостоятельно (рисовавшие новыми уникальными методами)

Эти группы картин оцениваются в 1,2,3,4 балла соответственно.

Результат представлен в следующей таблице:

Таблица 3. Процент картин, рисовавшие новыми уникальными методами в основе связи с уровнями преодоления барьера

Студент Группы	Балл	Российские студенты		Вьетнамские студенты	
		абс.	%	абс.	%
1-я группа	1	0	0,0	11	3,37
2-я группа	2	6	3,0	19	5,83
3-я группа	3	20	10,0	5	1,53
4-я группа	4	20	10,0	5	1,53
Итого		46	23,0	40	12,26

Мы провели статистический анализ между уровнем и способом преодоления рамки картинах студентов, проживающих в Поволжье (Россия) и в долине реки Меконга

(Вьетнам). Результаты математической статистической обработки представлены в следующей таблице:

Таблица 4. Анализ между уровнем и способом преодоления рамки в картинах студентов, проживающих в Поволжье (Россия) и в долине реки Меконга (Вьетнам)

Категории Студенты	Количество	N	X	S	α	r
Российские студенты	X1	70	1,857	0,833	0.005	r1=0,924
	Y1	46	2,171	1,664		
Вьетнамские студенты	X2	24	1,625	0,806		
	Y2	40	1,291	1,619		r2=0,689

Из таблиц 1, 2, 3 и 4 видим, что существует прямо пропорциональность между уровнями преодоления барьера и возможностью выполнения нового метода в творческих действиях студентов. Отношение между уровнями преодоления барьера и возможностью выполнения нового метода в действиях студентов в России теснее, чем у студентов во Вьетнаме ($r_1=0,924$ и $r_2=0,689$ — корреляционный анализ, метод попарного сравнения, t-критерий Стьюдента). Все российские студенты, нарисовавшие преодоление предела использовали новые уникальные методы. Небольшая часть вьетнамских студентов (3,37%) рисовали новыми уникальными методами, но не преодолели за рамкой.

Различие культурно-исторических условий является одним из основных главных причин, который создает различия творческих способностей между российскими и вьетнамскими студентами. Эта разница подчеркивает влияние кросс-культурных факторов. Творческие способности российских студентов стимулируются окружающей средой и культурой (которая формирует образовательную среду). Это реализуется в качестве их творческих продуктов (многие картины с высокими баллами в разных критериях). Творческая деятельность вьетнамских студентов является более ограниченной. При высоком внутреннем потенциале, кросскультурные факторы замедляют развитие творческих способностей.

Литература:

1. Динь, Н. Т. Исследование уровня творческих способностей студентов, проживающих в Поволжье (Россия) и в долине реки Меконг (Вьетнам) / Н. Т., Динь // Российский научный журнал: — 2014, — № 1 (34). — С. 160–167.
2. Исследование выражения социальных отношений в процессе творческой деятельности российских и вьетнамских студентов / Н. Т., Динь // Молодой учёный: — 2016 г. — № 2 (106). — С. 998–1000.
3. Динь, Н. Т. Исследование уровня творческих способностей российских и вьетнамских студентов, обучающихся в Поволжье / Н. Т., Динь // «Современные концепции научных исследований» (Россия, г. Москва, 25–27 июня 2015 г.): — 2015. — № 2 (33). — С. 91–93.
4. Urban K. K. Assessing creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP) // International Education Journal. — 2005. — No. 6 (2). — PP. 272–280. — <http://iej.cjb.net>.
5. Urban K. K. anh Hans G. Jellent. Test zum Schoepferischen Denken Zeichnerisch (TSD — Z) // SWETS Test services. — 1994.

Субъектность личности как компонент психологического здоровья

Серёгина Мария Юрьевна, аспирант

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Актуальность исследования феномена психологического здоровья обусловлена большим количеством стрессовых ситуаций в профессиональной и личной жизни каждого человека. Многие люди не удовлетворены своей профессией, своими взаимоотношениями с окружающими, жизнью в целом, что приводит к ухудшению психологического здоровья, а в некоторых случаях — соматического здоровья. Такой вектор развития общества является негативным, поэтому необходимо искать пути решения проблемы сохранения психологического здоровья личности.

На протяжении долгих лет психологическое здоровье личности рассматривалось только в рамках медицинских наук, таких как психиатрия и неврология. Психологическое здоровье считалось «бесплатным приложением» к соматическому здоровью, которому уделялось основное внимание. Началом другого подхода к пониманию психологического здоровья стали теории З. Фрейда, который рассматривал многие психические нарушения как следствие конфликтов, происходящих внутри личности, влияющих на жизнь и благосостояние и здоровых людей в том числе. Он считал, что все негативные эмоциональные состояния (депрессия, тревожность и др.) являются субъективной стороной этих конфликтов, возникающих при нестыковке целей, которые ставит перед собой человек, и средств их достижения. Следствием этого в последние десятилетия психологическое здоровье личности стало предметом исследования различных наук о человеке и обществе, и, прежде всего, психологии.

Психологически здоровая личность представляет собой самоактуализирующегося человека [5, с. 356], адекватно воспринимающего реальность, умеющего принимать самого себя и других людей, адекватно оценивать окружающую действительность. Для такой личности характерны спонтанность, естественность, рефлексивность, умение находиться в одиночестве, при этом чувствуя себя комфортно. Также, психологически здоровая личность независима от окружения, она способна интересоваться новым, находить неординарное решение жизненных задач. Такая личность отличается философским чувством юмора, креативностью, получает удовольствие от своей деятельности и находится в гармонии с собой и окружающим миром.

Мы согласны с определением А. В. Шувалова, который понимает психологическое здоровье как состояние, характеризующее процесс и результат нормального развития субъективной реальности в пределах индивидуальной жизни [8, с. 89].

В целом анализ литературы позволяет выделить ряд существенных признаков, используемых современными психологами при описании психологического здоровья личности:

1. Осознанность и осмысленность человеком самого себя, мира в целом, своего взаимодействия с миром.

2. Полнота «включенности», переживания и проживания настоящего, пребывание в процессе.

3. Способность к совершенствованию наилучших выборов в конкретной ситуации и в жизни в целом.

4. Способность не только выражать себя, слушать другого человека, но и участвовать в сотворчестве с другим человеком.

5. Глубинная событийность как способность человека пребывать в полноценном, способствующем совершенствованию участников контакте, подлинном диалоге и организовывать его.

6. Чувство свободы, жизни «в соответствии с самим собой» как состояние осознания и следования своим главным интересам и наилучшему выбору в ситуации.

7. Ощущение собственной дееспособности «Я могу».

8. Социальный интерес или социальное чувство (в терминологии А. Адлера), то есть заинтересованный учет интересов, мнений, потребностей и чувств других людей, постоянное внимание к тому, что рядом — живые люди.

9. Состояние устойчивости, стабильности, определенности в жизни и оптимистический, жизнерадостный настрой как интегральное следствие всех перечисленных выше качеств и свойств психологически здоровой личности. Это состояние не стоит путать с состоянием ригидности, «защоренности» стереотипами и шаблонами. Наоборот, это состояние гибкого, но устойчивого баланса в динамичном, со значительной степенью неопределенности, жизненном мире [5, с. 440].

Подводя итоги вышесказанного можно говорить о том, что психологически здоровая личность стремится к саморазвитию, свободе, состоянию счастья. Такая личность отличается вовлечённостью в процесс жизни, стабильностью, творческим потенциалом.

Нарушения психологического здоровья необязательно принимают вид душевного страдания или деструктивного поведения, проявляющегося в социальной дезадаптивности или асоциальных действиях. Напротив, люди могут успешно приспосабливаться к различным ситуациям, производить благоприятное впечатление, преуспевать и избегать поводов для внутреннего дискомфорта. Психологическое здоровье, в свою очередь, не исключает тревоги и растерянности, сомнений и заблуждений, конфликтов и кризисов. Состояние психологического здоровья имеет определенную парадоксальность, т. е. здоровье и нездоровье сосуществуют в виде противоборствующих субъективных тенденций и смысловых содержаний, каждое из которых может преобладать в отдельные моменты жизни [8, с. 89].

Наиболее основательно представления о психологическом здоровье закрепились среди специалистов образования. Для системы образования проблема психологического здоровья сводится к вопросу о том, «что и кто образуется в развитии?», и это воспринимается как значимость его результатов и новообразований, как субъективный настрой и духовный облик становящегося человека. Поэтому психологическое здоровье в первую очередь является не диагностическим, а контекстным понятием, фокусирующим педагогов и специалистов на профессиональной сверхзадаче. В образовании — это приоритет развития ребенка как человека: помочь встать на человеческий путь развития и устоять на нем. И речь здесь не идет только об усвоении знаний, умений и навыков, о развитии его индивидуальности [5, с. 445].

Чтобы обеспечивать личности человеческие условия развития для поддержания психологического здоровья, необходима определенная система, с помощью которой это могло бы реализоваться. Мы предлагаем развивать в личности субъектность.

Под субъектностью в современной психологии понимается свойство человека превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования; специфичность субъектного — авторская постановка и решение задач, определение приоритетных действий и поступков, личностное определение отношения к решаемым задачам, самоопределение своей позиции по отношению к миру, людям и самому себе; есть особые личностные качества, связанные с активно-преобразующими свойствами и способностями (активность, инициативность, самостоятельность, ответственность, способность к рефлексии, интернальность, креативность, коммуникативность в ракурсе принятия и понимания другого, целостность и др.); высокий уровень функционального развития [1, с. 59].

Понимание субъекта в психологии связывается с надеванием человеческого индивида качествами быть активным, самостоятельным, способным, умелым в осуществлении специфически человеческих форм жизнедеятельности, прежде всего предметно-практической деятельности. Наиболее употребительным в психологии является выражение «субъект деятельности». В таком контексте использовал категорию «субъект» Б. Г. Ананьев [2, с. 142]. Он отмечал, что «человек — субъект прежде всего основных социальных деятельностей — труда, общения, познания». Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой и т. д.) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Вместе с тем понятие субъекта в психологии рассматривается в более широком контексте — как творец собственной жизни, как распорядитель душевных и телесных способностей. Человек как субъект способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способности деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы.

Мы понимаем субъектность как свойство личности к преобразованию (внешний вектор-творчество) и самодетерминации, самообуславливанию (внутренний вектор-смыслообразование), в основе которого лежит отношение к себе как к деятелю. Выше сказанное позволяет утверждать, что субъект как социокультурное явление выходит за пределы социальной личности. Логично также заключить, что именно в этом порыве выхода за пределы заданного — главное назначение субъектности как личностного свойства. В этом ключе субъектность личности становится механизмом личностного саморазвития, выхода за собственные пределы, полигоном человеческих возможностей.

Достижение человеком уровня субъектности предполагает овладение им совокупностью родовых психологических способностей: мышления, сознания, желаний, воли, чувств и т. д.

Понятие субъектности потенциально включает в себя всю совокупность проявлений человеческой психологии и представляет собой особого рода целостность. Отсылаясь к словам А. В. Брушлинского [4, с. 270], следует упомянуть, что: «Человек как субъект это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых качеств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознания и бессознательного».

Субъект как целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Чтобы человек встал в отношении к своей жизнедеятельности, она должна быть ему дана как несовпадающая с ним; должен случиться выход за пределы непосредственного, натурального течения жизни. Однако собственно органических, врожденных органов «выхода» у человека нет. Имеющиеся же телесные способности позволяют человеку лишь сливаться, совпадать со своей жизнедеятельностью.

Особую область исследования составляет поиск субъектных свойств личности. В отношении их определения в науке не сложилось однозначного представления. Субъектными свойствами человека, как считает К. А. Абульханова-Славская [1, с. 83], являются активность, способности к развитию и интеграции, самодетерминации, саморегуляции, самодвижению и самосовершенствованию. Исследователи включают в структуру субъектности такие ее атрибутивные характеристики как активность, рефлексия, свобода выбора, уникальность, принятие другого, саморазвитие, осознанность, активность, автономность.

К. А. Абульханова-Славская [1], А. К. Осницкий [7] рассматривают активность личности как центральный компонент субъектности. Активность выступает ядром, основой структурной организации субъекта.

Субъектная позиция и устремления опираются на достижения, способности выразить себя. Характерно на данном отрезке жизни стремление к неизвестному, рискованному, к приключениям, героизму, испытанию себя. Сопrotивление обстоятельствам, стремление к волевым усилиям побуждает активность, направленную на построение образа себя в мире, что наиболее реализуемо в деятельности, так

как он не только осуществляет ее, но и планирует, организует, а также управляет ею. Причем изменения, происходящие во внешнем мире, являются предпосылкой и условием для самоизменения (становления) самого человека. Непосредственно деятельность позволяет выявить его субъектную составляющую, что непосредственно связано со становлением его субъектной позиции. Как мы уже отмечали, деятельность представляет собой форму связи субъекта с миром, включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом и изменение самого субъекта за счет «впитывания» в себя все более широкой части предметного мира. Подросток, открывая пространственно-временные ценности культуры, обнаруживает широту культурного пространства, за счет соизмерения ценностных смыслов при глубоком осмыслении и осознании им.

Итак, основу понятия «субъектность» составляют следующие характеристики: активность; диспозиционность, проявляющаяся в отношении «к жизни как к личной проблеме», в «отношении человека к себе как к деятелю»,

в способе интерпретации действительности. Субъектность как интегративное качество личности выступает фактором устойчивости личности и способствует ее сохранению от профессиональных деформаций, создает основу внутренней гармонии, высокой работоспособности, определяет жизнеспособность и профессиональную и личностную продуктивность.

Таким образом, можно говорить о том, что через развитие субъектных свойств можно поддержать психологическое здоровье личности, так как субъектность предполагает наличие тех компонентов в личности, которые необходимы для того, чтобы личность оставалась психологически здоровой. Также, необходимо отметить, что в качестве центрального образования субъекта выступает активность особого качества и способность ею распоряжаться, то есть мы говорим об осознанной саморегуляции внешней и внутренней активности. Данное свойство является, по нашему мнению, наиболее важным как для субъектности в целом, так и для развития психологически здоровой личности.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова-Славская. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. — С. 56–98.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. 4-е издание / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2010. — 288 с. — (Мастера психологии). — Библиогр.: С. 134–152.
3. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович — СПб. [и др.]: Питер, 2008. — 398 с. — (Мастера психологии). — Библиогр.: С. 376–389.
4. Брушлинский, А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский. — М.: 2003. — С. 266–279.
5. Дубровина, И. В. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — М.: ТЦ Сфера, 1997. — С. 439–448.
6. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — С. 350–367.
7. Осницкий, А. К. Психологические механизмы самостоятельности / А. К. Осницкий. — М.: Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. — С. 48–89.
8. Шувалов, А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология — 2009. Вып. 4 (15). — С. 87–101.

Военно-профессиональная мотивация

Смирнов Артём Эдуардович, курсант;

Пискунов Артемий Романович, курсант;

Яцук Константин Васильевич, доцент

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

В наше время, основываясь на выводах, сделанных на основе изучения научной литературы и исследований, проведенных психологами, наблюдается значительное снижение качества обучения курсантов в военных институтах, что объясняется снижением военно-профессиональной мотивации обучаемых. В этой статье мы рассмотрим проблему снижения мотивации в направлениях совершенствования собственных физических возможностей и формирования военно-профессиональной мотивации.

Физическая подготовка и спорт всегда рассматривались как важное средство подготовки личного состава к овладению профессиональными навыками. В период об-

учения в вузе у некоторых курсантов слабо формируются устойчивые мотивы и интерес к систематическим занятиям физической подготовкой и спортом. На мой взгляд, данная

проблема является одной из главных в области физической подготовки Вооруженных Сил в настоящее время. Именно поэтому наблюдается снижение физической подготовленности курсантов, особенно старших курсов. Существует не так много теоретических разработок и практических рекомендаций по формированию мотивации военнослужащих к систематическому физическому совершенствованию. До последнего десятилетия 20 века, главным критерием в мотивировании военнослужащих к занятиям физической подготовкой были общественно-значимые мотивы (подготовка к защите Родины; овладение воинской профессией), а также — моральное стимулирование. В настоящее время, опора на прежние ценности, при повышении мотивации на совершенствование физической подготовленности является не эффективной. Формирование у военнослужащих мотивации к регулярным занятиям физической подготовкой может осуществляться посредством использования психологических и педагогических приёмов, которые основаны на особенностях предъявляемых требований к военной специальности. Структура мотивации к занятиям физической подготовкой определяется особенностями военной специальности курсантов, а успешное овладение физическими упражнениями имеет закономерную динамику развития в процессе обучения. Изучение уровня мотивации курсантов, обучающихся в военных институтах, к занятиям физической подготовкой и спортом показало, что преобладающими в настоящее время являются личные мотивы (иметь красивое тело, внешность; укрепить здоровье; организовать свой досуг; благодаря успехам в спорте повысить свой социальный статус и т. п.). Развитие интереса к занятиям физической подготовкой и спортом не совпадает с общепринятыми представлениями. В процессе обучения курсантов в вузе прослеживаются различные изменения значимости мотивов и признаков. На первом курсе ведущими являются мотивы со стороны офицеров, преподавателей кафедры физической подготовки, общественно-значимые и личные мотивы. На втором-третьем курсе указанные мотивы сохраняют высокое значение при определенной необходимости увеличения самовыражения, самоутверждения в коллективе, оказываемое влияние на личность со стороны сокурсников. На четвертом курсе преобладающими являются личные мотивы (укрепить здоровье, организовать свои досуг, благодаря успехам в спорте повысить свой социальный статус) и достижение успехов в спорте, но наблюдается снижение общественно-значимых мотивов. Большой вес имеют факторы, включающие в себя укрепление здоровья и последовательное развитие. Процесс формирования мотивации курсантов высших учебных заведений к занятиям физической подготовкой и спортом состоит из нескольких этапов.

Первый этап (начальной адаптации) характеризуется неопределенностью интересов курсантов, нечётким осознанием истинных мотивов, побуждающих к занятиям. Стремление к физическому совершенствованию проявляется постепенно, в первую очередь в результате непосредственного влияния руководителей занятий.

На втором этапе (относительно полной адаптации) происходит осознание курсантами потребности к занятиям физической подготовкой и спортом. Мотивационно-ценностные отношения приобретают более устойчивый характер, мотивы становятся более осознанными.

На третьем этапе (становления) потребность к физическому совершенствованию, является осознанной и принятой личностью в качестве мотивов, которые реализуются в поведении, деятельности и чётком понимании значимости совершенствования физических качеств.

На заключительном, четвёртом этапе, происходит закрепление сформировавшихся мотивов в характере человека и превращение их в свойства личности, приспособление этих мотивов в результате систематически возникающей потребности — привычки.

Эффективным путём к формированию у курсантов мотивации к занятиям физическими упражнениями, является последовательное использование психологических и педагогических воздействий, включающих комплексное применение методов воспитания военнослужащих, (таких как убеждение, пример, поощрения, принуждение, стимулирование, соперничество) в сочетании с их двигательной активностью. На первом этапе, воздействие должно осуществляться с опорой на мотивы физической подготовки, на втором — с опорой на мотивы физической культуры и спорта, на третьем — на мотивы физической культуры и на четвёртом — вновь на мотивы физической подготовки и физической культуры. Эффективность применения психологических и педагогических воздействий, направленных на формирование мотивации к физическому совершенствованию, более объективно определяется с использованием двух групп критериев: группы объективных критериев, отражающих результаты деятельности связанные с их намерениями, и группы субъективных критериев, отражающих уровень их осознанности, а так же интересы и ценностные ориентации личности.

В результате педагогических воздействий у курсантов происходят значимые изменения во внутренней потребности к занятиям физической культурой, понимание возможности снять эмоциональное напряжение при помощи занятий физической подготовкой, удовлетворение в процессе двигательной активности. Формирование мотивов и потребностей у курсантов высших военно-учебных заведений в физической культуре, создает как объективные, так и субъективные предпосылки для внедрения в практику учебно-воспитательного процесса новых форм и методов стимулирования, обеспечивающих действенное, позитивное отношение военнослужащих к занятиям физической подготовкой и спортом.

Также в настоящее время весьма актуален вопрос формирования военно-профессиональной мотивации у курсантов, так как в военно-учебных заведениях приоритетное значение имеет профессиональная подготовка высококвалифицированных кадров, способных обеспечивать высокий уровень боеспособности войск. Для успешного обуче-

ния и овладения своей специальностью курсант должен иметь развитое исследовательское мышление, устойчивую систему знаний и умений, уметь целенаправленно придумывать новые нестандартные идеи, владеть методикой научного поиска и организации опытно-поисковой работы, применять методы, приемы и средства исследовательской деятельности. Включение в учебную и научно исследовательскую деятельность предусматривает обучение курсантов способам самостоятельного решения исследовательских и профессиональных задач, навыкам работы в научных коллективах. Формирование исследовательских умений курсантов в системе образовательного процесса военного вуза, определяет необходимость активизации исследовательской деятельности в учебное и внеучебное время, использование современных образовательных технологий, что, безусловно будет способствовать повышению качества образования.

Путь к эффективному управлению человеком лежит через понимание его мотивации. Только зная то, что движет человеком, что побуждает его к деятельности, какие мотивы лежат в основе его деятельности, можно попытаться разработать эффективную систему форм и методов управления человеком. Для того чтобы офицеры могли успешно выполнять функциональные обязанности, необходимо в процессе обучения обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовки. Об отношении курсанта к овладению профессией судят в основном по оценкам, которые фиксируют успеваемость по предметам обучения. Такой подход нельзя признать совсем правильным, поскольку, как показывает практика, отсутствие учета мотивации является одной из причин отчислений курсантов и ухода молодых офицеров из Вооруженных Сил. Таким образом, проблема формирования военно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов является актуальной, имеет теоретическую и практическую значимость.

Особую значимость приобретают научные разработки моделей формирования военно-профессиональной мотивации курсантов в процессе их воспитания и обучения в вузе. В основу моделирования складываются следующие противоречия: во-первых, несоответствие между существующей системой воспитания (в данном случае целевой моделью формирования военно-профессиональной мотивации у курсантов) и требованиями, которые предъявляют к профессиональным качествам выпускника высшего учебного заведения, современная военно-политическая обстановка, новые характеристики оружия и военной и специальной техники, поступающих на вооружение. Во-вторых, упущения в деятельности субъектов воинского воспитания, проявляющиеся в разнице между существующим и желаемым уровнем военно-профессиональной мотивации будущих офицеров.

Динамика развития процесса формирования высокого уровня военно-профессиональной мотивации у курсантов, предполагает преодоление указанных противоречий и необходимость задействования фактора мотивации как источ-

ника повышения эффективности обучения и воспитания военных кадров. При решении задач воинского воспитания необходимо задействовать фактор мотивации как важный источник повышения эффективности обучения и воспитания военных кадров. Мотивация является сложным процессом формирования внутренних структур человеческой психики, перетекающей во внутренние побудительные силы, воздействующие на человека и его поведение. Процесс мотивации можно реализовать через различные виды побуждений: ценностные установки, мотивы, потребности, интересы, ориентации, цели и взаимоотношения. При этом следует помнить, что суть каждого из побуждений для каждого военнослужащего своя, поэтому необходимо находить правильный подход к каждому подчиненному, путем индивидуального общения и наблюдения узнать его ценности, потребности, интересы, взаимоотношения с товарищами, заслужить доверие и любовь подчиненного. Так же необходимо отметить, что мотивация занимает далеко не последнее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения поведения и деятельности человека. От правильной мотивации командиром своего подчиненного, зависит качество и время выполнения поставленной задачи. Но, следует отметить, что изучение мотивации в поведении личности до сих пор не нашло своего завершения, потому что она является сложным психологическим процессом. Поэтому необходимо исходить из общего подхода к пониманию мотива как побуждения, которое приводит к совершению поступка, а мотивации — как процесса изменения функционального состояния множества элементов, находящихся в связи друг с другом, которые в совокупности образуют целостность формирования мотива.

Формирование мотивов обусловлено определёнными неудовлетворёнными потребностями, источника активности. На основе потребности формируются мотивы, которые определяют отношение военнослужащих к деятельности по предназначению. В целом, обобщая различные точки зрения, можно сделать вывод, что под военно-профессиональной деятельностью понимают силу, побуждающую человека к постановке цели и к действиям, поступкам для достижения этой цели. В каждом мотиве сложно сочетаются различные духовные и материальные потребности, с преобладанием какой-то определённой. Мотив находится «внутри» человека, имеет «персональный» характер и зависит от множества внешних и внутренних по отношению к человеку факторов, а так же от действия других, возникающих параллельно с ним мотивов. (рис. 1).

Стимулы, выполняют роль рычагов воздействия или носителей «раздражения», вызывающих действие определенных мотивов. В качестве стимулов могут выступать отдельные предметы, действия других людей, обещания, носители обязательств и возможностей, предоставляемые возможности и многое другое, что может быть предложено человеку в компенсацию за его действия или то, что он желал бы получить в результате определённых действий.

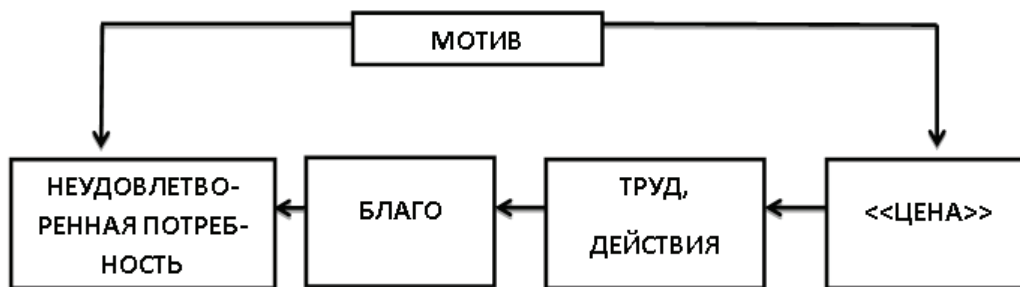


Рис. 1. Структура мотива

Процесс использования различных стимулов для мотивации людей называется процессом стимулирования. Оно имеет разные формы. Самая распространенная форма стимулирования — это материальное стимулирование. Его роль значительно велика. Но важно учесть ситуацию, в которой материальное осуществляется, стараться избегать преувеличения его возможностей, потому что у человека сложная и неоднозначная система интересов, целей и потребностей. Мотивация в сфере деятельности человека определяется по следующим характеристикам: усилие, старание, настойчивость, добросовестность, направленность. Человек может по-разному стараться, выполняя свою роль в организации. Некоторым бывает безразлично качество их труда, другие могут стараться делать свою работу добросовестно, с полной отдачей, стремиться к повышению квалификации.

Настойчивость — очень важная характеристика деятельности, так как во многих случаях люди быстро теряют интерес к своему роду деятельности. Даже при очень хороших результатах деятельности в начале, потеря инте-

реса и настойчивости приведет к снижению качества выполняемой работы.

Добросовестность выполнения работы — означает ответственное выполнение работы, с учетом предъявляемых требований. Даже человек, обладающий высокой квалификацией, знанием своего дела и способным много работать, может безответственно подходить к выполнению своих обязанностей. В свою очередь, руководитель должен строить систему мотивирования таким образом, чтобы у исполнителей вырабатывались такие черты в характере, которые будут мотивировать их добросовестно выполнять свою работу.

Военно-профессиональная мотивация — результат процесса осознания и принятия условий и факторов социальной среды личностью военнослужащего, их содержания и значимости, а также преобразования в активные побудительные силы, которые лежат в основе мышления и поведения. Смысл военно-профессиональной мотивации заключается в том, чтобы отыскать и найти именно такие стимулы, которые соответствуют основной, закреплённой в жизни установке личности военнослужащего (рис. 2).

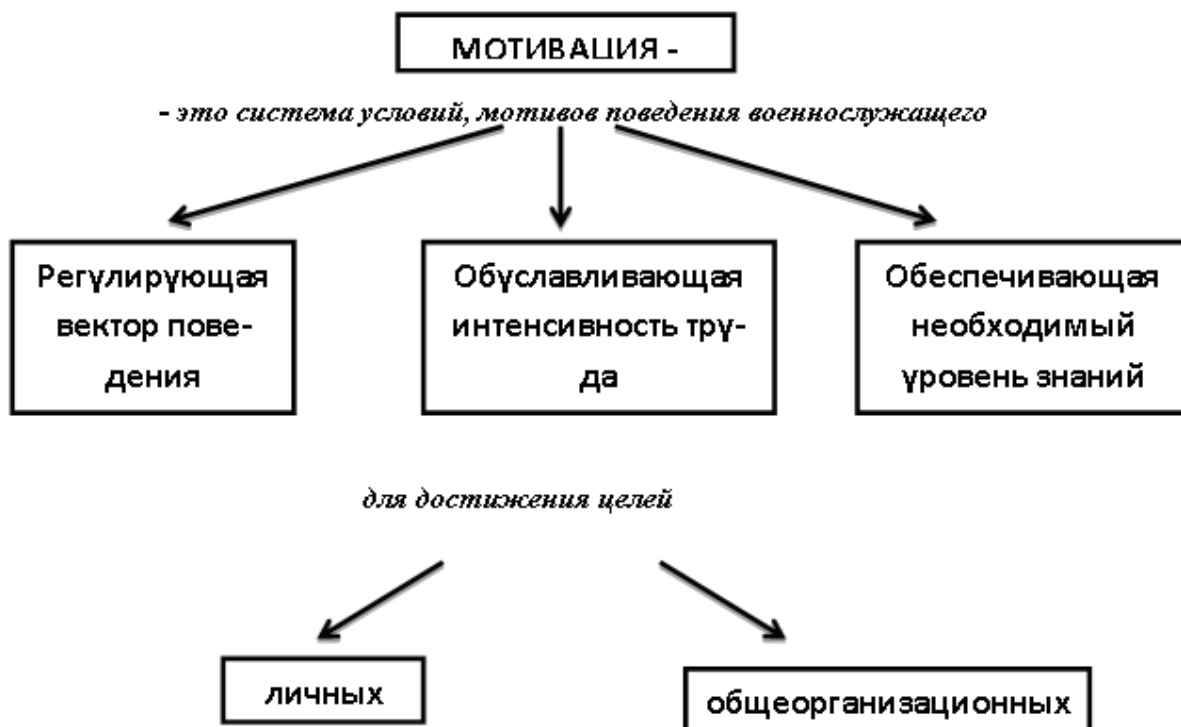


Рис. 2. Структура мотивации военнослужащего

В зависимости от характера проявления военно-профессиональной мотивации в ней можно выделить три иерархических уровня.

1. Первый уровень военно-профессиональной мотивации (высокий) — характеризуется ярко выраженной потребностью в военно-профессиональном совершенствовании, преобладанием инициативы и творческой деятельности, способствующих эффективному решению служебно-боевых задач, а так же твёрдой установкой на военную службу.

2. Второй уровень военно-профессиональной мотивации (средний) — в отличие от первого уровня, суть второго уровня заключается в том, что военно-профессиональные ценности в деятельности военнослужащего не являются главными.

3. Третий уровень военно-профессиональной мотивации (низкий) — третий уровень определяется отсутствием ценностных ориентаций и установок на военную службу, или же их низким проявлением.

Проявление уровней мотивационной готовности, определяют по следующим критериям:

- Причины выбора профессии офицера (первое — является мечта стать офицером, второе — желание приобрести интересную для себя специальность, материальные соображения, третье — получение бесплатного образования).
- Отношение к профессии офицера (первое — престиж профессии, дело всей жизни, второе — сомнение, затруднение в ответе, третье — профессия не престижна, как можно скорее её сменить).
- Отношение к службе в армии (первое — служить до выхода на пенсию, второе — служить до достижения определенных целей (получения жилья, окончание первого контракта и т. д.), третье — увольнение из армии при первой же возможности).
- Степень удовлетворенности условиями военной службой (первое — полное удовлетворение, второе — частичное неудовлетворение, третье — полное неудовлетворение).

Уровни военно-профессиональной мотивации можно так же разделить по некоторым критериям. Их можно разделить на внутренние и внешние. К внешним критериям отнесём:

- дисциплинированность, поведение военнослужащего, особенности его деятельности, результаты этой деятельности;
- обладание профессиональными знаниями, знание своих должностных обязанностей, стремление к добросовестному выполнению своих должностных обязанностей;
- способность быстро реагировать и принимать решение при резкой смене обстановки;
- взаимоотношения с руководством, доверие с его стороны, продвижение по служебной лестнице;

- отношения с сослуживцами, доверие и авторитет как и их стороны, так и со стороны подчинённого личного состава;

Итогом этих критериев является достижение высоких результатов в сфере своей деятельности и признание достигнутых результатов со стороны окружающих.

К внутренним критериям отнесём:

- высокие нравственные и духовные убеждения;
- способность справедливо оценивать свои действия;
- оценка своей деятельности в процессе её выполнения и оценка результатов;
- оценка своего отношения к коллективу, её адекватность коллективной оценке личности.

Итогом эти критериев является преобладание высоких нравственных и духовных смысловых образований и удовлетворенность военнослужащим результатами своей деятельности и своим положением.

Сравнительный анализ военно-профессиональной мотивации у курсантов и офицеров показывает, что расположение элементов смысловой составляющей в порядке подчинения низших должностных лиц высшим, в зависимости от уровня мотивационной готовности имеет различный характер. Курсанты, имеющие высокий уровень военно-профессионального мотивирования, ставят себе цели первоочередной важности, смысловые образования широкого социального плана — готовить себя и своих подчинённых в вооруженной защите Отечества. И группового плана — умение руководить людьми и коллективами. Образования индивидуально-личностного плана (достижение материального достатка и успешное продвижение по службе) отнесены на второй план. Формирование того или иного уровня военно-профессиональной мотивации личности является следствием разрешения выявленных противоречий, которые выступают движущей силой, источником развития и укрепления внутренних сил военнослужащего побуждающих его к действию.

Противоречия, возникающие в процессе формирования и развития военно-профессиональной мотивации личности от низших ступеней до высших, должны решаться совместными усилиями государства, органов военного управления и всех категорий офицеров-воспитателей. Однако при снятии одних противоречий возникают другие, которые необходимо разрешать на иной основе, применяя способы, методы и средства. К способам, методам и средствам мотивации можно отнести мотивирующие совещания, планёрки, обучение (курсы повышения квалификации, стажировки), право выбора (возможность принятия самостоятельного решения, участие в решении важных вопросов), предоставление возможности обратной связи (предоставление возможности высказать пожелания, комментарии по организации работы), информирование о достижениях и оценках отличившихся военнослужащих, поощрительные мероприятия (организация массового выхода в музей, театр, кино). Но не стоит забывать и о существующей отрицатель-

ной мотивации, которая основывается на отрицательных стимулах. Оно безусловно имеет право быть, ведь иногда встречаются военнослужащие, иждивенческий настрой которых начинает доминировать над положительными качествами. Заменить их в данный момент невозможно, а позитивная стимуляция не даёт ожидаемого эффекта. Используя негативное стимулирование важно следовать некоторым правилам: не наказывать немедленно, находясь под влиянием отрицательных эмоций, помнить, что несправедливое наказание — сильный демотивирующий фактор, не допускать резкого тона, не наносить личных оскорблений, делать акцент на возможность устранения недостатков. В этом заключается суть непрерывного и поступательного процесса развития и укрепления военно-профессиональной мотивации военнослужащего. На пути формирования военно-профессиональной мотивации, курсантов и офицеров можно стимулировать по промежуточным достижениям, не дожидаясь завершения всей работы, так как большие успехи труднодостижимы и сравнительно редки.

Следует так же отметить, что сформированная у курсантов устойчивая военно-профессиональная мотивация является основой для проявления ими постоянного стремления к совершенствованию профессиональных качеств в процессе офицерской службы. Мотивация выступает важнейшим условием учебной активности курсантов, позволяет судить о субъективной значимости для учения курсанта, прогнозировать его результативность на различных курсах, организовывать и проводить работу по переформированию мотивации в желательном направлении, глубже понять личность курсанта.

Рассмотренные выше внешние и внутренние критерии мотивации, оказывают значительное влияние на качество самостоятельной работы курсантов в ходе их профессиональной подготовки, тем самым представляя собой основанную на потребностях побудительную причину эффективной деятельности в ходе самостоятельной работы. Если хорошо знать личность курсанта, его мотивы и целеустремленность, то возможно предугадать его дальнейшие действия в различных условиях и пользуясь этим, корректировать качество самостоятельной работы обучаемого. Личность курсанта можно узнать различными способами, наиболее распространенными из них являются личная беседа, наблюдение за его поведением, манерой общения с сослуживцами, отношение к выполнению возложенных на него обязанностей. Для укрепления и развития внутренней мотивации в ходе обучения, важно создавать педагогические условия. В ходе информационно-пропагандистских мероприятий важно формировать чувство гордости за принадлежность к армии России и ответственности за качество подготовки в дальнейшей профессиональной деятельности. В индивидуально-психологических мероприятиях, важно формировать чувство собственного достоинства и ответственности за подготовку к дальнейшей служебной деятельности в Вооруженных силах, учитывая при этом ин-

дивидуальные особенности обучаемых. В ходе правовых мероприятий важно акцентировать внимание на правах и обязанностях курсантов и формировании у них устойчивых правовых представлений, убеждений чувств, привитии им высокой правовой культуры. В ходе морально-этических мероприятий важно воспитывать всесторонне развитую личность, развивая нравственные качества и укреплять взаимоуважение между курсантами, учитывая обычаи и традиции вуза, уровень религиозности обучаемых и т.д. при проведении культурно-досуговых мероприятий, формируется всесторонне развитая личность и чувство гордости за высокую культуру своей страны.

Внешняя мотивация курсантов в ходе педагогического процесса обеспечивает самостоятельное, активное достижение высокого воинского мастерства, заостряя внимание на самостоятельную работу в ходе самостоятельной подготовки. Она в основном определяет позицию и отношение обучаемых, к участию в педагогическом процессе. Для учета и применения внешней мотивации выделяют направление мотивов, которые зависят от субъектов подготовки и мотивы успешного решения задач обучения. Для удобства рассмотрения мотивов, их определяют по категории субъектов, которые участвуют в педагогическом процессе вуза. К ним относится руководство вуза, руководство факультета, профессорско-преподавательский состав, личный состав факультета. Всестороннюю работу по мотивации курсантов следует внедрять с руководства вуза, так как оно определяет основные положения по организации контроля и координации их мотивации. От деятельности руководства во многом зависит эффективность подготовки курсантов. Так же, в процессе организации мотивации необходимо организовывать взаимодействие с кафедрами и факультетами вуза. От командования факультета во многом зависит уровень мотивации личного состава факультета. При организации мотивации обучаемых, рекомендуется организовывать рейтинговую систему подготовки. Качественная самостоятельная подготовка способствует формированию большой теоретической базы, которая является фундаментом для овладения практическими навыками.

Подводя итог рассуждений о мотивации курсантов можно сказать, что основной задачей управленческой деятельности является побуждение подчиненных к приложению усилий и участию в достижении целей. Организуя совместную деятельность, руководящий состав должен осуществлять процесс мотивации. Позитивно мотивированные подчиненные стараются найти лучший способ выполнения порученной им работы.

На основании всего выше сказанного можно сделать следующие выводы: человек осуществляет определенные действия в соответствии с давлением на него совокупности внутренних и внешних по отношению к нему сил. Совокупность этих сил, называемых мотивацией, вызывает у людей далеко не одинаковую реакцию. Поэтому невозможно однозначно описать процесс мотивации.

Литература:

1. Госанов Р. 67 секретов разработки мотивационной системы. Феникс, 2013.
2. Мотивация трудовой деятельности / под ред. Пугачева В. П. М.: Инфра-М, 2014.
3. Меррман Э. Мотивация персонала. Издательство ХГЦ, 2015.
4. Гаудж П. Исследование мотивации персонала. Баланс Бизнес Букс, 2008.
5. Дисциплинарный устав ВС РФ 2013.
6. Усов А. К. Управление подразделениями в мирное время: учебно-методическое пособие для курсантов / А. К. Усов; под ред. Н. М. Селивончик. Минск: БНТУ, 2011.

Отношение к стрессу: стрессогенные факторы в период студенчества

Шелковских Анастасия Игоревна, студент

Тихоокеанский государственный медицинский университет (г. Владивосток)

Стрессу подвергается каждый человек независимо от его пола, возраста, рода деятельности и социального статуса. На сегодняшний день в России не производилась статистика подверженности общества стрессу. В настоящее время большинство работ посвящено рассмотрению профессионального стресса, в то время, как исследования, направленные на изучение отношения к стрессу студентов, отсутствуют, изучаются лишь отдельные составляющие категории «отношение». Важным является изучение отношения к стрессу студентов-первокурсников, которые сталкиваются с новыми условиями обучения, требующими от них больше самостоятельности, ответственности и самоорганизации. Следует отметить, что не все студенты оказываются готовы к решению многочисленных проблем и задач, возникающих перед ними. В любом случае обучение в высшем учебном заведении — это стресс для многих студентов.

Ключевые слова: отношение к стрессу, стресс, экзаменационный стресс, стрессогенные факторы, студенчество

Студенчество как отдельная возрастная и социально-психологическая категория выделена в науке сравнительно недавно — в 1960-х годах. Ленинградская психологическая школа под руководством Б. Г. Ананьева осуществляла исследования психофизиологических функций взрослого населения. В качестве возрастной категории студенчество можно соотнести с периодами развития взрослого человека, где студенчество является переходной фазой от созревания к зрелости и понимается в качестве поздней юности и ранней зрелости в границах от 18 до 25 лет [1].

Отличительной особенностью обозначенного периода являются сложности в становлении черт личности, рассмотренные Б. Г. Ананьевым, А. В. Дмитриевым, И. С. Коном, В. Т. Литовским, З. Ф. Есаревой и др. Характерная черта развития нравственности в студенческом возрасте, опосредуется усилением сознательных мотивов в поведении. Заметным является укрепление целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности, инициативности, умения владеть собой, то есть тех качеств, которые ранее, в период обучения в старших классах наблюдались в недостаточном объеме.

Происходит повышение интереса относительно моральных проблем: целей и образа жизни, долга. Совместно с этим, учеными в рамках возрастной психологии отмечается совершенствование способности личности осуществлять сознательную регуляцию собственного поведения.

Если в 17–19 лет развитие этой способности наблюдается не в полной мере (подвергание себя немотивированному риску, неумение прогнозировать результаты своих действий), то в 19–20 лет личность становится более ответственной [1].

Л. Д. Столяренко говорит о том, что данный период характеризуется наступлением пика в развитии интеллектуальных возможностей; наблюдается стабилизация в характере; устывает мировоззрение; развивается смелость и решительность в принятии решений; происходит развитие самостоятельности, критичности и самокритичности. Л. Д. Столяренко, отмечает противоречивость самооценки, что приводит к внутренней неуверенности, которую сопровождают резкость, скептицизм. Существующее критическое и ироническое поведение, направленно по отношению к преподавателям и в целом к режиму учебного заведения [5].

Специфические особенности студенчества, в качестве социальной группы, характеризуют особые условия жизни, трудовой и бытовой деятельности; социальное поведение и система ценностных ориентаций. Основными чертами, которые отличают студенчество от других групп, возможно рассмотрение социального престижа, активного взаимодействия с разнообразными социальными классами, осуществление поиска смысла жизни, стремление реализовать новые идеи.

Используя за основу подходы Ю. М. Кондратьева [3] и С. А. Багрецова [2], представляется возможным выделить характерные особенности студентов на каждом этапе обучения, начиная с первого курса и заканчивая последним.

На первом курсе студенческая группа выступает в качестве субъекта общения. Высокий уровень развития занимают эмоциональные и волевые стороны личности. На начальном этапе находится формирование группового сознания и самосознания, перцептивного единства. Отмечается малая форсированность целенаправленности и мотивированности в совместной деятельности: отсутствие четкого распределения задач и обязанностей. Наблюдается преобладание делового лидерства над эмоциональным.

Второй курс характеризуется осуществлением совместной деятельности, процессы адаптации завершаются, однако целенаправленность развита в недостаточном объеме. В связи с чем, взаимоотношения способны оказаться неблагоприятными.

Сам факт поступления в высшее учебное заведение способствует укреплению веры студентов относительно собственных сил и способностей. Второй и третий курс нередко актуализирует сомнения о верном выборе профессионального рода деятельности. При этом окончание третьего курса характеризуется развитием профессионального самоопределения. Возможно, возникновение мыслей в дальнейшем отказаться от работы по выбранной специальности.

На третьем курсе происходит выбор специализации, где общая студенческая группа разбивается на малые подгруппы. В общении доминирующую роль занимает субъект совместной деятельности. Авторитетное место отводится официальным лидерам учебных групп для их членов. Складывается авторитет официальных лидеров.

Четвёртый курс характеризуется доминированием взаимоотношений, пристраиванием отношений относительно существующих симпатий, что связано с приближающимся окончанием обучения.

Пятый курс, обычно является завершающим. В связи с чем, на первый план выходит выраженная критичность по отношению к себе. Сложившаяся система взаимоотношений в студенческой группе постепенно приходит к своему распаду.

Становясь студентом, личность может испытывать разнообразные трудности, которые, вероятно, связаны как с обучением в высшем учебном заведении, так и с личностной организацией студента.

Обучаясь на первом курсе, студент может быть подвержен стрессу, который связан с переменами в его жизни, такими как новая среда обитания, новые порядки и люди. Происходит осознание того, что детство подошло к концу, теряется связь с одноклассниками и на смену им приходят новые люди. Некоторым студентам приходится покидать родной дом и переезжать в другой город, это означает от-

даление от родных и близких людей, также вероятны трудности с финансами.

Студент в своей учебной деятельности связан с эмоциональными переживаниями, ему приходится преодолевать трудные ситуации изо дня в день, особенно остро это наблюдается в период сессии.

К факторам, способствующим развитию стресса можно отнести дефицит времени, конфликтные ситуации с одногруппниками, близкими людьми и преподавателями, плохую успеваемость, необходимость совмещать работу и учебу, чрезмерно большой объем изучаемого материала, недостаток сна.

Для учебного стресса характерны избыточное напряжение тела и умственное переутомление, снижение эмоционального и интеллектуального потенциала, которые могут привести к психосоматическим заболеваниям. Существуют данные о том, что стресс долгое время воздействующий на организм в повседневной жизни сказывается на психическом и физическом здоровье более негативно, чем стресс, воздействующий меньшее время, но имеющий большую интенсивность.

Одной из разновидностей учебного стресса является экзаменационный стресс, который имеет более резко выраженную форму. По мнению Ю. В. Щербатых, экзаменационным стрессом является частная форма психического стресса, нередко обуславливающая экзаменационный невроз и представляется, как несомненный психотравмирующий фактор [7].

В большинстве случаев экзамен является психотравмирующим фактором, учитываемым в клинической психиатрии для определения характера психогений, а также классификации неврозов. В последние годы стало известно, что экзаменационный стресс негативно воздействует не только на нервную систему студентов, но и на сердечнососудистую и иммунную.

Во время ожидания экзамена студент испытывает психологическое напряжение, которое проявляется в различных формах психической активности, таких как страх перед преподавателем или же негативной оценкой своего выступления.

Выделяют две причины стресса перед экзаменом. Первая — неуверенность в качестве своих знаний, которая подразделяется на ложную и истинную. Ложная неуверенность есть боязнь неизвестного, где студент может побороть ее, обсудив процесс сдачи экзамена с людьми, которые сдали его ранее, или же с экзаменатором для выяснения всех нюансов экзамена. Истинная, в свою очередь, вызвана недостаточной подготовленностью студента. Решением в этом случае может быть более качественная подготовка. Второй причиной является переоценка значимости экзамена [6].

Обусловленный вышеизложенными причинами стресс может вызвать серьезные негативные последствия и отрицательно повлиять на психическое здоровье человека, то есть привести к дистрессу.

Литература:

1. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста. — Л: ЛГУ, 1974. — 328 с.
2. Багрецов С. А. Диагностика социально — психологических характеристик малых групп с внешним статусом. — СПб.: Лань, 1999. — 640 с.
3. Кондратьев Ю. М. Социальная психология студенчества: Учебное пособие. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. — 160 с.
4. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология: [учеб. пособие для вузов] / Л. Д. Столяренко. — Изд. 6-е; стер. — Ростов н/Д: Феникс, 2009. — 541 с.
5. Столяренко Л. Д. Психология и педагогика для технических вузов / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Ростов н/Д: Феникс, 2001. — 510 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология страха. — М.: Эксмо-пресс, 2001. — 416 с.
7. Щербатых Ю. В. Экзамен и здоровье // Высшее образование в России. — 2000. — № 3. — С. 53–56.

ПЕДАГОГИКА

Развитие пространственного мышления школьников

Акиншин Роман Николаевич, учитель математики
МБОУ СОШ № 2 имени М. Ф. Колонтаева г. Калуги

В современном курсе школьной геометрии в части развития пространственного мышления сделан большой упор на овладение простыми геометрическими понятиями, а также на навыки решения вычислительных задач без дополнительной возможности исследования взаимного расположения фигур как с теоретической, так и практической точки зрения.

При этом пространственное (оно же геометрическое) мышление является важной составляющей человеческого интеллекта и позволяет ориентироваться в пространстве, визуализировать и применять решения всевозможных задач. Большая часть инженерно-технических специальностей, строители, архитекторы, дизайнеры одежды, визажисты, конструкторы — все, кто работает с пространственными объектами, обязаны уверенно владеть данным типом мышления, рассматривая его как один из основных своих рабочих инструментов.

Представленный ниже набор задач позволяет развить геометрическое мышление на плоскости, научиться оперировать простыми двумерными и одномерными структурами, представлять их взаимное расположение, различать возможные комбинации от невозможных. Вместе с этим частично закрепляются навыки формальной логики и последовательного мышления, путём использования алгоритмов строгих логических умозаключений, само по себе использование которых будет полезно, как и в школьном курсе математики, так и при обучении в университете.

Перечень задач для развития пространственного мышления школьников.

1. Какие геометрические объекты возможно получить с помощью пересечения:

- двух отрезков?
- отрезка и треугольника?
- двух треугольников?
- двух выпуклых четырехугольников?
- выпуклого и невыпуклого четырехугольника?
- двух невыпуклых четырехугольников?
- треугольника и выпуклого четырехугольника?
- треугольника и невыпуклого четырехугольника?
- отрезка и выпуклого четырехугольника?
- отрезка и невыпуклого четырехугольника?

2. Какое условие должны быть выполнено, чтобы при пересечении двух отрезков получился отрезок?

3. При пересечении отрезка и треугольника получилась точка. Возможно ли, что:

- эта точка не является ни одной из вершин треугольника?
- эта точка не является ни одной из вершин отрезка?
- эта точка не является ни одной из вершин треугольника и ни одним из концов отрезка?
- эта точка не является вершиной треугольника и не лежит ни на одной из его сторон?

4. При пересечении треугольников А и В получился отрезок У.

- Возможно ли, что отрезок У не совпадает со стороной хотя бы одного из треугольников?
- Возможно ли, что одна из вершин отрезка У является вершиной треугольника А, но не является вершиной треугольника В?
- Возможно ли, что обе вершины отрезка У не являются вершинами ни треугольника А, ни треугольника В?
- Одна из вершин отрезка У не является вершиной треугольника А, и не лежит на сторонах треугольников А и В?

5. При пересечении произвольного четырехугольника Х и отрезка У получились отрезок А и точка В. Возможно ли, что:

- Отрезок А содержит сторону четырехугольника Х?
- Точка В не является вершиной четырехугольника Х?
- четырёхугольник Х является выпуклым?

6. Какие геометрические объекты возможно получить с помощью пересечения:

- прямой и отрезка?
- луча и отрезка?
- двух прямых?
- луча и прямой?
- двух лучей?

7. При пересечении отрезка Х и луча У получился отрезок Z. Возможно ли, что:

- отрезок Z не совпадает с отрезком Х?
- отрезок Z не совпадает с отрезком Х, и вершина луча У не принадлежит этому отрезку?

- в) вершина луча Y является также одной из вершин отрезка X ?
- г) одна из вершин отрезка X не принадлежит лучу Y ?
8. При пересечении лучей A и B получилась точка N . Возможно ли, что:
- а) точка N является вершиной луча A , но не является вершиной луча B ?
- б) точка N является вершиной обоих лучей?
- в) лучи A и B лежат на одной прямой?
- г) точка N не является вершиной луча A , и лучи A и B лежат на одной прямой?
9. Могут ли два луча не пересекаться, и при этом не быть параллельными?
10. Какие геометрические объекты возможно получить с помощью пересечения:
- а) прямой и треугольника?
- б) луча и треугольника?
- в) прямой и выпуклого четырехугольника?
- г) прямой и невыпуклого четырехугольника?
- д) луча и выпуклого четырехугольника?
- е) луча и невыпуклого четырехугольника?
11. При пересечении треугольника X и луча Y получился отрезок Z . Возможно ли, что:
- а) отрезок Z совпадает с одной из сторон треугольника X ?
- б) обе вершины отрезка Z не лежат на сторонах треугольника X ?

Литература:

1. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. — М.: Педагогика, 1980.
2. Н. К. Верещагин, А. Шень. Начала теории множеств.
3. Материалы сайта www.as2x2.com

Коррекционная работа по формированию операций морфемного анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи

Белокопытова Арина Сергеевна, магистрант
Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Понятие «общее недоразвитие речи» определяет такую форму речевой патологии у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы, что дает основание отнести эту патологию к системным речевым нарушениям.

Исследование грамматического строя детей с таким нарушением выявляет незавершенность процессов формирования грамматических систем словоизменения и словообразования, что приводит к большому числу ошибок при образовании различных частей речи, трудностям в диф-

- в) одна из вершин отрезка Z не лежит на сторонах треугольника X ?
- г) одна из вершин отрезка Z не лежит на сторонах треугольника X , и отрезок Z параллелен одной из сторон треугольника X ?

При использовании этих задач на практике как дополнение к основному курсу математики следует обратить особое внимание, на то, что наибольшие сложности при решении данных задач школьниками возникли из-за непонимания формального определения понятия «пересечение». **Пересечение множеств** в теории множеств — это множество, состоящее из элементов, которые принадлежат одновременно всем данным множествам. Однако данное определение возможно спутать с бытовым определением пересечения, как с местом, где пересекается что-нибудь.

Например, в качестве результата пересечения двух отрезков школьники сразу же называют точку, при этом большинству из них нужны дополнительные разъяснения, чтобы в качестве пересечения увидеть отрезок в качестве результата.

Также существенная часть школьников, несмотря на знание точного определения угла (фигура, состоящая из двух лучей с общим началом и ограниченной ими части плоскости), при реальном использовании этой фигуры в задачах не могла перейти от одномерного представления угла (как простое объединение двух лучей) к двумерному (как части плоскости).

ференциации слов с синонимичными и антонимичными аффиксами, нарушениям правил согласования прилагательных, числительных и глаголов с существительными, неправильному употреблению сложных предлогов.

Учащиеся с общим недоразвитием речи проходят те же этапы формирования грамматических обобщений, что и дети с нормальным речевым развитием [1, с.34]. Однако своеобразие овладения грамматическим строем речи проявляется в более медленном темпе усвоения, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, недоразвитии морфемных обобщений.

В. К. Зимичева, выделяя словообразование, формоизменение, понятие родственности слов как наиболее трудные разделы для усвоения младшими школьниками с недоразвитием речи, считает необходимым проведение специальных логопедических занятий, имеющих пропедевтический характер [2, с. 19].

Автор предлагает специфические приемы работы над морфологическими обобщениями сделать более простыми и доступными сравнительно с традиционными школьными методиками за счет широкого использования различных игр, загадок, введения элементов соревнования, наглядной демонстрации действий и других приемов.

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова [3, с. 90] предлагают методику формирования морфемных обобщений в рамках развития лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Выделяя словообразование как особый путь развития словаря и одновременно всей морфологической системы языка в целом, авторы считают, что в процессе формирования словообразования у младших школьников с ОНР следует уделять основное внимание организации системы продуктивных словообразовательных моделей. Для этого, прежде всего, уточняется связь между значением морфемы и ее знаковой формой (звучанием). Закрепление этой связи осуществляется на основе сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего, сходного значения слов с общей морфемой, выделения этой общей морфемы, уточнения ее значения. Развитие словообразования различных частей речи проводится последовательно-параллельно. Словообразовательные модели отрабатываются последовательно с учетом их продуктивности.

При формировании словообразования широко используется прием сравнения. Сравнение осуществляется в двух планах: сравнивается ряд слов с одинаковым словообразующим аффиксом, уточняется, что общего в этих словах по значению и звучанию; сравниваются родственные слова (мотивирующее и производное), определяется, чем сходны и чем отличаются эти слова. При этом используются графические схемы слов. Вначале составляется схема корневой морфемы, а затем к ней добавляются графические обозначения звуков, составляющих тот или иной аффикс.

Вопросы обучения младших школьников с общим недоразвитием речи операциям морфемного анализа рассматриваются в нескольких методиках, представленных ниже.

Согласно методике Л. Б. Халиловой [4, с. 8–9], обучение морфемному анализу проводится пооперационно в соответствии с задаваемым учителем алгоритмом действий. Выделяются следующие операции морфемного анализа:

- изменение исходного слова с целью получить парадигматические формы или родственные варианты;
- сравнение исходных и вариантных форм слова;
- выделение искомой морфемы на основе сличения морфемных элементов группы слов и последующего вычленения одинаковых звуко-буквенных комплексов

с уточнением их функционально-грамматических характеристик.

Вначале данные операции отрабатываются на корневой морфеме и окончании, впоследствии школьники обучаются выделять аффиксы.

Используются методы вопросно-ответной беседы, подыскивания звуковых и семантических аналогий, смысловых противопоставлений однокоренных слов разных грамматических категорий.

Автором особо подчеркивается невозможность использования различных видов наглядных средств (графических схем, условно-символических изображений изучаемых объектов и пр.) в обучении младших школьников с нарушением речи из-за недостаточного уровня развития абстракции и обобщения у указанной категории детей. Принцип опоры на зрительный контроль, таким образом, реализуется за счет широкого использования в работе различных видов письменного анализа как особого вида наглядности (разрезная азбука, запись анализируемых слов столбиком, подчеркивание разными цветами и т. п.).

Наиболее полная методика работы по формированию морфемных обобщений у младших школьников, имеющих выраженное недоразвитие речи, представлена в работах А. В. Ястребовой [5, с. 98–102].

Главной задачей этой работы является формирование у детей полноценных представлений о морфемной структуре слова, о системности семантических полей, о парадигматических и синтагматических связях слов.

Так как изучение морфемной структуры слова не предусмотрено программой первого класса, то вся работа по формированию морфологических представлений осуществляется пропедевтически в чисто практическом плане. Автор предлагает следующую последовательность работы: практическое овладение навыками образования слов при помощи суффиксов и адекватного их употребления; практическое овладение навыками образования слов при помощи приставок и адекватного их употребления; понятие о родственных словах, о предлогах и приставках, их дифференциация; овладение навыком подбора синонимов, антонимов и способов их употребления; понятие о многозначности слов.

Поскольку основной задачей коррекционно-развивающего обучения детей с недоразвитием речи на логопедическом пункте является формирование у них предпосылок к полноценному усвоению общеобразовательной программы по русскому языку, вся работа ведется не в контексте определенных тем, а в русле формирования представлений о лексических, семантических полях, динамической структуризации слов. Для учащихся первых классов — это, прежде всего, семантические поля родственных слов.

По истечении данного этапа учащиеся должны уметь ориентироваться в морфемной структуре слова, т. е. определять, посредством каких частей слова, стоящих до или после общей части родственных слов, образуются новые слова и как изменяются при этом их значения; активно пользоваться различными способами словообразования; пра-

вильно использовать новые слова в предложениях различных типов. Таким образом, у детей должны быть заложены основы лексической системности, усвоения смысловых связей слов, сначала значительно отличающихся друг от друга по семантике, затем отличающихся одним дифференциально-семантическим признаком.

Основные задачи логопедической работы с учащимися вторых-четвертых классов заключаются в выделении и объяснении лексического значения общего корня в гнезде родственных слов, нахождении общей морфемы, нахождении сходства и отличия (в плане семантики) в наборе однокоренных слов.

Большое внимание уделяется характеристике свойств слова как значащей формы. Реализуется это посредством постоянно выполняемых учащимися двух основных учебных действий: образования из данного слова рядов форм (однокоренных и вариантных) и действия сравнения (записывая слова друг под другом, дети учатся производить их формальное и семантическое сравнение).

Проводится и активная работа над морфемной структурой слова. Центральное место при этом отводится

упражнениям на отработку значения слова в междусловных и смысловых отношениях, т. е. вновь образованные слова включаются в различные виды речевой деятельности.

Упражнения по чтению включают чтение одного и того же слова с разными окончаниями, разных слов с одинаковыми окончаниями, однокоренных слов, слов, образованных с помощью приставок от одного корня и т. п.

Таким образом, в ходе коррекционных занятий дети накапливают опыт различения и выделения морфемных частей слова, расширяют запас однокоренных слов, совершенствуют навык выбора проверочных слов.

Следует отметить, что в специальной литературе многими авторами подчеркивается низкая готовность младших школьников с ОНР к овладению морфемным анализом как вследствие недоразвития устноречевых навыков, так и вследствие недостаточности когнитивных и языковых предпосылок. Это обуславливает необходимость введения специального подготовительного раздела в структуру коррекционно-логопедической работы с этой категорией школьников.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1996. — 414 с.
2. Зимичева В. К. Пути преодоления недоразвития речи у первоклассников: автореф. дис... канд. пед. наук / В. К. Зимичева. — М.: НИИД АПН РСФСР, 1970.
3. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб.: Союз, 2001. — 224 с.
4. Халилова Л. Б. Формирование первоначальных языковых представлений у младших школьников с церебральным параличом: автореф. дис... канд. пед. наук / Л. Б. Халилова. — М.: НИИД АПН РСФСР, 1981. — 16 с.
5. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А. В. Ястребова. — М.: Аркти, 1999. — 118 с.

Современный рынок труда и возможные перспективы для молодого специалиста

Бельтриков Карл Джимбянович, директор
Калмыцкий государственный колледж нефти и газа (г. Элиста)

Рассматривая различные особенности проблемы конкуренции на рынке труда, Калмыцкий государственный колледж нефти и газа ставит задачу выпуска специалистов, которые на современном рынке труда могли конкурировать с теми, у которых уже имеется опыт работы и стаж, создавая возможные перспективы для молодого специалиста, выпускника колледжа нефти и газа.

Калмыцкий государственный колледж нефти и газа — первый в Калмыкии учебное заведение, где основными направлениями стали специальности нефтегазового комплекса. В 2014 году по многочисленным просьбам родителей нашей республики в Элисте на базе Калмыцкого государственного технологического-экономического колледжа от-

крыли Калмыцкий филиал Жирновского нефтяного техникума Волгоградской области. Из-за финансовых затруднений в Жирновском техникуме Калмыцкий филиал необходимо было закрыть, а студенты должны были переехать в Жирновск для продолжения учебы. Учитывая то, что республике нужны свои кадры для нефтегазового комплекса и чтобы молодые люди могли получать престижные специальности дома, не выезжая за пределы региона, по распоряжению Главы Калмыкии А. М. Орлова вместо существующего Калмыцкого государственного технологического-экономического колледжа был создан более перспективный — Калмыцкий государственный колледж нефти и газа.

В колледже по стандартам 3-го поколения на базе 9 и 11 классов по очной и заочной формам реализуется подготовка обучающихся по девяти профессионально-образовательным программам среднего профессионального образования: «Разработка и эксплуатация нефтяных и газовых месторождений», «Бурение нефтяных и газовых скважин», «Монтаж и эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям)», «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта (техник)», «Программирование в компьютерных системах», «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», «Сварщик», «Страховое дело (по отраслям)».

Кроме подготовки по профессиональным образовательным программам СПО колледж приступил к подготовке и обучению рабочих кадров по следующим специальностям: «Помощник бурильщика капитального ремонта скважин» (165ч.), «Оператор по работе нефтегазовой отрасли» (165ч.), «Помощник бурильщика ЭиРБ» (166ч.), «Стропальщик» (68 ч.), «Водитель категории В (3,5 мес.), категории С» (4 мес.), «Сварщик» (3мес.), «1 С Бухгалтерия» (1 мес.). Намечается переподготовка и повышение квалификации кадров профильных специальностей. При колледже имеются филиалы в п. Большой Царын, Яшкуль и в с. Малые Дербеты.

Обучаясь в колледже, студенты проходят практику непосредственно на производстве. В настоящее время колледж заключил договора о сотрудничестве с АО «Газпром Газораспределение Элиста», Нефтяной компанией ООО «ЕвроСибОйл», ЗАО «Калмтатнефть», ООО «Саратовнефтегаз», предприятием «Криосервис». Работодатели имеют возможность участвовать в жизни колледжа, выбирать будущие кадры из числа лучших студентов. В будущем будет проведена работа по сотрудничеству с вузами юга страны и другими регионами по вопросам дальнейшего обучения и переподготовки выпускников колледжа.

В колледже проводится большая работа по созданию здоровых условий труда сотрудников и обучающихся: аттестация рабочих мест, периодические медицинские осмотры и другие мероприятия по охране труда.

В рамках программы развития колледжа нефти и газа поступило новейшее учебно-методическое лабораторное оборудование, предназначенное для изучения движения потока жидкости в земном пласте, технологии нефтяного промысла, чтобы студенты могли получать профессиональные навыки по выполнению тех или иных работ. Финансовые средства в размере 1,5 млн рублей были выделены правительством Республики Калмыкия. На очереди — поступление новых лабораторий, которые помогут будущим нефтяникам и газовикам наглядно изучить процесс добычи нефти и газа.

Постоянно совершенствуется материально-техническая база учебного заведения. Только за последние три года приобретено 3 компьютерных класса, лингафонный кабинет, класс физики с интерактивной доской, класс химии с комплектом химических реактивов, 5 плазменных панелей в аудитории для демонстрации видео уроков.

В учебный процесс постоянно внедряются новые образовательные технологии, создаются здоровые сберегающие условия для обучающихся, внедряются информационно — коммуникационные технологии и цифровые образовательные ресурсы, в результате чего наблюдается положительная динамика результатов успеваемости обучающихся по итогам промежуточной аттестации. Ежегодно преподаватели и студенты колледжа участвуют в научно-методических конференциях и конкурсах. Они награждались дипломами разных степеней. В колледже активно работает студенческое научное общество. Также в колледже проводятся предметные недели, олимпиады, студенческие научно-практические конференции.

Большое внимание уделяется мерам противопожарной безопасности в колледже в соответствии с нормативами, что подтверждается положительными заключениями Пожнадзора.

Во время обучения в колледже большое внимание уделяется воспитательной работе со студентами, направленной на развитие культурной, духовной и физической составляющих личности. Для этого введён институт кураторства академических групп, проводятся ежемесячные спортивные и культурно-массовые мероприятия. Ежегодно проходит Спартакиада колледжа, спортивные соревнования между сборными командами колледжей. В колледже существуют спортивные секции по волейболу, баскетболу, настольному теннису, гиревому спорту, аэробике, а также создана команда по футболу.

В колледже имеется общежитие для студентов (стоимость проживания 2 тыс. руб. за год), добротная столовая и даже сауна. В общежитии есть весьма солидная и в то же время уютная библиотека, оборудованная современной компьютерной техникой и выходом в Интернет. Можно, не выходя из общежития, подготовить рефераты, буклеты — все, что нужно для самообучения.

Мотивация выпускника Калмыцкого государственного колледжа нефти и газа к высокооплачиваемой работе — это уже не претензия амбиций. А этого требуют жизненные ситуации: желание нашего выпускника не зависеть от родителей и быть экономически самостоятельным. Труд нефтяника как раз и является той профессией, которую стоит выбрать. Это престижная в моральном и материальном плане высокооплачиваемая работа, Наши выпускники не будут состоять на учете на бирже труда. Они востребованы, будут пользоваться спросом. Кроме того, они же получают несколько профессий, и уж какая-нибудь обязательно прокормит. Среди многих студентов, обучающихся в нашем колледже, на каждом курсе после окончания учебы несомненно, получают диплом бурильщика плюс водительские права. Учеба в колледже нефти и газа дает возможность растить собственные кадры нефтяников-профессионалов для топливно-энергетического комплекса республики, поднимать уровень жизни населения, создавать рабочие места.

Перед колледжем сегодня стоят довольно непростые задачи. Все они в той или иной степени связаны с созда-

нием механизмов устойчивого развития системы образования в целом, обеспечением ее соответствия требованиям XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества, государства.

И не случайно, ведь основная миссия Калмыцкого государственного колледжа нефти и газа — обеспечение конкурентоспособности колледжа на основе повышения качества образования.

Профилактика нарушений речи у детей младшего дошкольного возраста с задержкой речевого развития

Добря Марина Яковлевна, кандидат филологических наук, доцент;

Сапрыгина Ксения Геннадьевна, магистрант

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Раннее детство — это особенный период в жизни ребенка, когда происходит его стремительное психическое и физическое развитие — основа и потенциал дальнейшего формирования и становления ребенка как личности. [1]

При ежегодном логопедическом обследовании речи детей средних групп, обнаруживаются нарушения речи у 70–80% обследованных, то есть к 5 годам речь детей не соответствует возрастной норме. А специализированная логопедическая помощь в системе образования оказывается детям с патологией речи после 5 лет, когда речевой дефект уже закрепился. С возрастом теряется возможность пластичного изменения состояния ребенка, ухудшаются условия для компенсации и коррекции.

В этом году в дошкольные учреждения города Абакана в среднем поступает 25–30 детей. Из них одна третья часть (в среднем) с задержкой речевого развития, помимо этого поступают так же неречевые дети.

Поэтому сегодня остается актуальной проблема раннего выявления и профилактики нарушений речи у детей младшего дошкольного возраста (с момента поступления в ДООУ) и организации своевременной коррекционно-развивающей помощи.

Раннее детство имеет огромное значение для дальнейшего развития речи ребенка, и именно поэтому неправильное воспитание на данном возрастном этапе может привести к задержке речевого развития (ЗРР), что осложнит его дальнейшее развитие в целом. Поэтому детям с отклонениями в развитии должна быть оказана коррекционная помощь, и чем раньше, тем лучше.

Оказание ранней помощи детям с ЗРР должно начинаться не с коррекции недостатков речи, а с создания таких психологических условий, в которых стало бы возможным интенсивное развитие их речи в раннем возрасте.

Так как речь ребенка развивается путем подражания речи окружающих людей (в основном взрослых — речи родителей, членов семьи, педагогов ДООУ), важным средством профилактики нарушений звукопроизношения служит создание соответствующей возрасту детей активной речевой среды: правильная, чистая речь взрослых, чтение произведений художественной литературы, использование

фольклора в режимных моментах, четкое планирование игровой деятельности.

Игра способствует поддержанию интереса детей к деятельности, повышает эмоциональный фон и положительную мотивацию, развивает умения и навыки. С целью профилактики нарушений звукопроизношения у детей младшего дошкольного возраста мною были подобраны игры и упражнения направленные на: А) развитие мелкой моторики пальцев рук; Б) развитие слухового внимания, восприятия; В) развитие просодической стороны речи; Г) развитие артикуляционного аппарата; Д) уточнение звука или его вызывание по подражанию.

1. Игры, направленные на развитие мелкой моторики пальцев рук.

— Пальчиковая гимнастика.

— Игры с различными предметами

Пальчиковые упражнения в сочетании со звуковой гимнастикой стимулируют умственную деятельность, способствуют хорошему эмоциональному настрою.

Малыши очень любят ритмически организованную речь, поэтому незамысловатые стихи или сказки не только будут способствовать развитию речи, но и доставят им особое удовольствие.

С детьми младшего дошкольного возраста для развития мелкой моторики используются игры с различными предметами, такие как «Нанизывание бусинок на веревку», «Сложи в коробку», «Собери цветочек» и др. [2]

2. Игры и упражнения на развитие слухового внимания, восприятия, фонематического слуха.

В процессе формирования звуковой стороны речи ребенок учится правильно произносить звуки родного языка, четко и внятно воспроизводить слова и фразы, говорить достаточно громко, в нормальном темпе, употреблять интонационные средства выразительности. Эти умения формируются только на основе хорошо развитого слухового восприятия (умения слышать и слушать речь окружающих). Поэтому очень важно учить ребенка, прислушиваться к окружающим его звукам, отличать на слух разные звуки (неречевые и речевые).

Работа по формированию слухового внимания, восприятия и памяти проходит поэтапно:

1. нахождение и узнавание источника звука;
2. дифференциация звуков
 - по способу воспроизведения («Барабан — погремушка», «Хлопки- притопы»);
 - по темпу («Дождик»);
 - по силе звучания («Громко-тихо»);
 - по длительности звучания («Дорожки»).

Виды игр:

- Игры на угадывание не речевых звуков.
- Игры на формирования фонематического компонента (различение слов и звукоподражаний, отличающихся одним или несколькими звуками). Например: «Машина или мышка», «Мишка-мышка».

3. Игры и упражнения по формированию просодической стороны речи (дыхание, голос, дикция).

Следует уделять пристальное внимание развитию речевого дыхания у детей, как базе для правильного развития не только звукопроизношения, но всей речи в целом.

Полезно ежедневно выполнять с детьми дыхательные упражнения и игры. Дуть на легкие шарики, бумажные полоски, играть на музыкальных инструментах, дуть на привязанные к ниточке ватные палочки, бумажные игрушки, сдвигать их со стола, ладошки.

Литература:

1. Матвеева Н. Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2—3 лет: Пособие для психологов, воспитателей и родителей. — М.: АРКТИ, 2005. — 96 с.
2. Гаврина С. Е., Кутявина Н. Л. Развиваем руки — чтоб учиться и писать, и красиво рисовать. — Ярославль: Академия Развития, 2007.

4. Игры и упражнения, развивающие артикуляционный аппарат.

Известно, что причиной нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста становятся несовершенство движений артикуляционного аппарата. Поэтому важнейший этап в профилактике возникновения нарушений речи — работа по подготовке артикуляционного аппарата. Проводить артикуляционную гимнастику следует ежедневно, чтобы двигательные навыки закреплялись, становились прочными, совершенствовались. Продолжительность занятий составляет 3—5 минут («Логопедические пятиминутки») Каждое упражнение проводится в занимательной игровой форме и повторяется 6—8 раз.

5. Игры на звукоподражание, стихи, потешки.

Цель: Уточнение звука или его вызывание по подражанию.

Используемые игры, стихи, потешки, приговорки должны соответствовать возрасту, связаны с жизненными ситуациями, которые знакомы ребенку.

Если проводить в ДОО работу по профилактике нарушений звукопроизношения, начиная с младшего дошкольного возраста, то количество детей, состояние речи, которых в старшем дошкольном возрасте требует коррекции, значительно уменьшится.

Формирование познавательных интересов обучающихся

Едиханова Галиябану Галимжановна, воспитатель высшей категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Формирование и активизация познавательных интересов обучающихся на уроках и внеклассных занятиях является одним из направлений развития школы нашего времени. Познавательный интерес является одним из наиболее значимых мотивов учебно-воспитательной деятельности, который воспитывается в ходе учебной и внеклассной работы. Активизируют умственную деятельность познавательные потребности, формируемые у обучающихся под влиянием педагогов, родителей, средств массовой информации, интернета, художественной и научно-популярной литературы. Главный вопрос, который стоит перед педагогом: Как заинтересовать ребенка? Как подобрать материал, который заденет за живое.

Сегодня нужно по-другому строить образовательный процесс, искать новые приемы работы, новые, интересные формы обучения и воспитания, привлекая на свою сторону компьютерные технологии. Особенности современного общества создают такую атмосферу деятельности воспитателя, в которой он не может обучать и воспитывать своих питомцев, не добываясь их интереса, активности, творческого подхода к деятельности. При этом необходимо учитывать следующие условия:

- учет своеобразия и возможностей ребенка;
- актуализация потребности в игре;
- восприятие ребенком окружающего мира;
- подбор и разнообразие видов деятельности, занятий, увлечений для испытания ими своих возможностей;

- стимулирование творческого самовыражения ребенка;
- обеспечение сочетания обязательных и свободно избираемых ребенком видов занятий;
- система согласованных требований и ожиданий от ребенка со стороны семьи и школы.

Данные условия определяют методику работы воспитателя по воспитанию обучающихся и развитию их познавательных интересов.

Этапы работы следующие:

- изучение интересов, возможностей и потребностей;
- постановка обучающегося в позицию творческого субъекта жизни классного коллектива и социальной среды, в которой он живет;
- включение детей в игровую деятельность с целью реализации и испытания ими своих возможностей;
- расширение межличностного общения;
- предоставление обучающемуся возможности активной, самостоятельной деятельности, преобразование и усложнение этой деятельности.

Уже в школе педагог должен привить ребенку стремление к постоянному пополнению своих знаний с помощью самообразования. Основным источником стимуляции познавательного интереса должен быть материал, который несет обучающимся не известную еще ранее информацию, вызывающую чувство удивления, позволяет новому взглянуть на уже известные явления, открыть новые грани в знаниях.

Как же возникает интерес? В работе «Проблема познавательного интереса — центральное звено в системе идей Г. И. Щукиной» выделены следующие последовательные стадии развития познавательного интереса:

1. Любопытство — начальная стадия, обусловленная внешними, подчас неожиданными и необычными обстоятельствами, привлекающими внимание ребенка. Занимательность может служить начальным толчком выявления интереса, средством привлечения интереса к предмету, способствующим переходу интереса со стадии простой ориентировки на стадию более устойчивого познавательного отношения.

2. Любознательность — состояние личности, характеризующееся стремлением человека проникнуть за пределы увиденного и услышанного. На этой стадии развития познавательного интереса достаточно сильно выражены эмоции удивления, радости познания.

3. Познавательные мотивы занимают главное место. Они содействуют проникновению личности в существующие связи между изучаемыми явлениями, в закономерности познания.

4. Теоретический интерес: познанные теоретические вопросы, в свою очередь, используются как инструменты познания. Эта ступень характеризует человека как деятеля, субъекта, творческую личность.

Все эти ступени взаимосвязаны и представляют собой сложнейшие сочетания. Задача воспитателей — формировать познавательный интерес и развивать познавательную,

творческую активность обучающихся, ведя и направляя их на сложном пути формирования личности, мировоззрения и миропонимания. У каждого воспитателя есть свои способы активизации познавательного интереса. Формировать познавательные интересы воспитанников мне помогает использование различных методов:

1. Метод познавательных игр (шарады, загадки, дидактические игры).

Использование данного метода создает у обучающихся радостное рабочее настроение, облегчая переход от игры к серьезной умственной работе. В процессе игр детям приходится анализировать, сравнивать, обобщать, чтобы прийти к правильным выводам.

2. Метод эмоционального стимулирования реализуется посредством проведения соревнований между классами, группами или отдельными обучающимися. Общеизвестно, что соревнование помогает детям пережить успех, радость познания, гордость за свои достижения, что в свою очередь воздействует на эмоциональные процессы ребенка.

3. Метод создания ситуаций познавательного спора является еще одним способом формирования познавательного интереса. Включение обучающихся на занятиях в ситуации споров не только углубляет их знания, но и невольно привлекает их внимание к теме и вызывает прилив интереса. В процессе спора обучающиеся проявляют свою настойчивость, целеустремленность. Для создания ситуации спора на занятиях обучающимся предлагается высказывать свое мнение по тому или иному вопросу, задаются вопросы: «Кто думает иначе?», «Почему вы так думаете?» «Докажите».

4. Реализация метода решения нестандартных творческих заданий способствует развитию творческих процессов, что в свою очередь положительно влияет на формирование познавательных интересов обучающихся.

Для наиболее эффективной работы, по формированию у обучающихся познавательного интереса, в работе с классом использую различные формы и виды деятельности:

- проблемные занятия (эффективный способ повышения интереса обучающихся);
- технология опорных сигналов (сигнальные карточки учат выделять главное и основное, приучают отыскивать и устанавливать логические связи, развивают умения самостоятельно работать);
- занятие — игра (как свободная творческая деятельность обладает воспитательным, коммуникативным и развивающим свойствами, формирует воображение, развивает фантазию и интеллект);
- использование дополнительной литературы (всякая работа с книгой, газетой, статьей способствует развитию творческого воображения, аналитического мышления, эмоционально обогащает занятие);
- технология проектной деятельности (организация исследовательской деятельности даёт возможность добиться поставленной цели, создаёт творческую атмосферу).

Эта технология получила широкое использование в воспитательной деятельности нашего центра. Ежегодно воспитанники совместно с воспитателями, родителями включаются в работу над проектами по темам: «Этот загадочный и фантастический мир», «Дом, в котором я живу», «Моя семья», «Большие интеллектуальные игры», «Держайте, вы талантливы!», «Время, вперед!», «Фильм, фильм, фильм» и другие. Работа над проектом состоит из четырёх этапов: «Мы выбираем», «Мы исследуем», «Мы планируем», «Мы действуем». Работая над проектом, участники развивают исследовательские умения при работе с дополнительными источниками, расширяют кругозор, познавательные интересы.

В этом году, воспитанники моего класса, работали над проектом «Время, вперед!», посвященного Москве. За время работы им удалось собрать интересный материал об обновленной Москве, о проектах, которые реализуются в Москве. И как конечный результат проектной деятельности создание журнала «Москва меняется, растёт».

Очень важно, что при выполнении подобных заданий, обучающиеся превращаются в исследователей, что приводит к развитию воображения, стойкого интереса к занятиям, творческой активности, любознательности. А именно любознательный и интересующийся ребенок способен к саморазвитию.

При формировании познавательных интересов обучающихся, на занятиях использую объяснение с использованием стихотворений, кроссвордов, занимательного материала, показа картин, памятников архитектуры, прослушивание записей музыкальных произведений. С целью пробуждения интереса к занятиям, провожу их в форме, например путешествия диспута, с использованием презентаций, занятия с ролевой игрой, игровые: «Что? Где? Когда?», занятие-конкурс, занятие-соревнование.

Воспитателю необходимо помогать обучающимся, находить правильные пути удовлетворения интересов. Интерес возникает и укрепляется, когда обучающийся действует сам без особого нажима. Тогда и результаты сказываются быстрее, особенно на первом этапе формирования познавательных интересов. Важно, чтобы первые шаги к цели сопровождалась радостью успеха, чтобы неудач было как можно меньше. Нередко первые трудности отпугивают. Вот почему важно организовывать деятельность так, чтобы ребёнок с первых же шагов имел хотя бы небольшие успехи и пережил радость достижений.

Таким образом, единственным плодотворным путем развития познавательного интереса в детстве становится полное раскрытие потенциальных возможностей, природных задатков ребенка. Педагоги должны создать такую развивающуюся деятельность для обучающихся, чтобы их потенциал не остался не востребованным.

Литература:

1. Астахов А. И. Воспитание Творчеством, Москва, «Просвещение», 1986.
2. Карклина С. Э. Педагогика продленного дня. Москва, «Просвещение» 1988.
3. Моносзон Э. И. Основы педагогических знаний. Москва «Педагогика», 1986.
4. Плашкова О. О. Проблема познавательного интереса — центральное звено в системе идей Г. И. Щукиной. Российский Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.
5. Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов у школьников. Москва, «Просвещение» 1984.
6. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979.
7. Журнал «Начальная школа», статья «Привитие учащимся интереса к учебным занятиям», № 3, 1995.

Культурно-речевое воспитание обучающихся

Кочерова Татьяна Михайловна, воспитатель первой категории

ГБУ «Комплексный реабилитационно-образовательный центр» Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы

Для успеха в жизни умение общаться с людьми гораздо важнее обладания талантом.

Джон Леббок

Культурно-речевое воспитание — дело огромной социальной важности. И чем раньше начинается обучение, тем больше возможностей для прочного, на уровне привычки, овладения детьми нормами речевого поведения.

Л. А. Введенская пишет: «Ошибки в речи малограмотного человека свидетельствуют о его низкой общей культуры, ошибки в речи образованного человека сви-

детельствуют о его небрежном отношении к своей речи, о безответственном отношении к своей работе, своим обязанностям».

В основе учения о культуре речи лежат работы таких выдающихся ученых, как Л. С. Выготский, Л. А. Введенская, П. Я. Гальперин, Г. О. Винокур, А. М. Пешковский, Д. Э. Розенталь, Л. В. Щерба и многие другие.

В современном мире одной из важнейших проблем нашего общества является культура речи. Речь человека — это немаловажный фактор образованности, благодаря которому мы понимаем, кто перед нами: ребёнок или взрослый, вежливый или грубый, эмоциональный или сдержанный. И если человек в своей речи употребляет слова-паразиты, ставит неправильные ударения, использует ненужные слова, то мы его считаем некультурным и неприятным.

Общаясь с разными людьми, человек «тренирует» свою коммуникабельность.

Коммуникабельность — способность человека к коммуникации, установлению контактов и связей.

Коммуникабельность — готовность и умение легко устанавливать, поддерживать и сохранять позитивные контакты в общении и взаимодействии с окружающими.

Коммуникабельность открывает путь к достижению успеха, даёт освобождение от замкнутости и комплексов, даёт независимость от обстоятельств, в любых обстоятельствах коммуникабельный человек сумеет достичь понимания с окружающими, даёт радость от общения с самыми разными людьми, помогает адаптации в социуме.

Как достичь коммуникабельности:

- семейное воспитание. Родители, радушно принимающие гостей, показывающие детям пример дружелюбия и открытости — таким образом воспитывают в детях коммуникабельность;
- интерес к людям. Только искренне интересуясь окружающими, стараясь понять их желания, надежды, страхи — возможно развить в себе коммуникабельность.

Очень ценный источник знаний о нормах общения и поведения — художественное произведение. Я устраиваю с обучающимися диспуты, круглые столы, где мы читаем стихотворения, басни, сказки, рассказы с их последующим обсуждением, действует на ребят впечатляюще. С большим интересом они воспринимают юмор. Важно показать обучающимся в смешном виде героев произведений, которые не умеют или не хотят выполнять правила. И таким образом вызвать у ребят желание не быть похожими на них.

Важной формой занятий по выработке навыков и привычек правил являются тренировки — упражнения. Для планомерной отработки отдельных коммуникативных навыков я проигрываю с ребятами различные ситуации общения и поведения. Эти упражнения обогащают словарный запас обучающихся речевыми формулами этикета.

Упражнения — проговаривания речевых формул: «Интервью в парах», «Объявление в газету», «Контакт», «Объединение по качествам», «Стратегия ведения беседы», «Я и другие», «Прощание».

Упражнения — проигрывания речевых ситуаций (ролевые игры) включаю в занятия для выработки умений, использую речевые формулы в конкретных жизненных ситуациях. Ребятам предлагаю проигрывать реальные ближние роли, жизненные ситуации самих ребят, деловые речевые ситуации: на уроке, на перемене, в гардеробе, в библиоте-

теке и т. д. Собеседники осознают свои ролевые позиции (мальчик — мальчик, мальчик — девочка, девочка — девочка, брат — сестра, бабушка — внук, учитель — ученик, ребёнок — взрослый, старший — младший, знакомый — незнакомый и др.). Усвоение связанных с этими ситуациями норм речевого поведения помогает обучающимся преодолевать трудности, с которыми в повседневной жизни сталкивается каждый ребенок (особенно в общении с незнакомыми взрослыми), избегать конфликтных ситуаций в общении со сверстниками.

— Ты идёшь по коридору и видишь директора школы. Как нужно правильно поздороваться? Покажи.

— В класс входит учитель, как нужно его приветствовать?

— Использую игру «Цепочка волшебных слов». Обучающиеся становятся вокруг воспитателя, по его указанию первый игрок говорит любое «волшебное слово», второй — повторяет сказанное слово и добавляет своё и т. д.

Часто использую игру «Вежливо — невежливо»: поздороваться при встрече, толкнуть и не извиниться и т. д.

Игра-тренинг «Речевая ситуация». Для своей пары выбирается тема речевой ситуации. Составляется диалог, состоящий из 5–6 реплик. Озвучивается диалог, соблюдая правила общения.

Тренинги: «Ищу друга», «Нарисуй себя», «Двое молча, двое в парке», «Ваши желания».

Неотъемлемый атрибут занятий — беседа, диалог. По форме она разнообразна: это и беседа — разъяснение понятий, правил; беседа — дискуссия, по предлагаемым или неожиданно возникшим проблемам. Я составляю вопросы. Отвечая на них, обучающиеся высказывают свои понимания, суждения, дополняют друг друга. Высказывания обучающихся позволяют мне судить о том, что хорошо известно ребятам, что мало известно, с чем ребята совсем незнакомы.

Во время диспутов происходит обмен информацией, что способствует заинтересованности обучающихся, желанию высказать свою точку зрения, а, следовательно, и формированию речевой культуры обучающихся.

В ходе беседы я:

- дополняю имеющиеся понятия;
- корректирую высказывания ребят;
- привожу знания в определённую систему;
- подвожу к выработке определённых правил;
- раскрываю секреты общения.

Для формирования коммуникативных умений использую текстологическую цепочку, которая состоит из трех действий:

1. действие первое: проигрывание ситуаций ребятами на уровне их собственных представлений или сложившегося опыта общения;

2. действие второе: анализ проигранной ситуации, коллективный поиск допущенных речевых и поведенческих ошибок и выбор нужных (уместных) выражений и действий;

3. действие третье: вторичное проигрывание ситуаций с учетом норм и правил общения и поведения.

Упражнение — выбор вежливого ответа или этикетного действия. Обучающимся предлагается несколько вариантов выборов ответов или способов поведения. В таких ситуациях обучающиеся оказываются перед необходимостью сделать самостоятельный выбор в соответствии или вопреки установленным нормам поведения в обществе. Данные задачи активизируют мысль обучающихся.

Культура общения — это формы обращения к старшим и сверстникам при встрече и расставании; приемы обращения с просьбой, вопросом; умение просить извинения; умение спокойно, правильно реагировать, на замечания, не вступая в пререкания.

Вежливые обращения:

- приветствие: Добрый день. Доброе утро. Добрый вечер. Здравствуйте. Приветствую вас. Привет, я рад тебя видеть! Сколько лет, сколько зим!
- прощание: До свидания. До скорого свидания. Пока! Увидимся.
- просьба: Прошу тебя (вас), ... Пожалуйста. Будь добр, ... Будьте так любезны, ... Если тебе не трудно, ... Если можешь, ...
- благодарность: Спасибо! Благодарю! Большое спасибо!
- извинение: Извините. Простите, пожалуйста.
- вежливый отказ: Я бы с удовольствием, но ... Я бы охотно, но ... Я бы с радостью, но ... Мне бы очень хотелось, но ... Жаль, но...

У ребят я развиваю коммуникативные умения:

- умение слушать и слышать других;
- умение участвовать в свободной беседе;
- умение быть внимательным к самому себе и окружающим;
- умение понимать чувство и настроение других;
- умение осмысливать свои поступки и поступки других.

Для закрепления и запоминания социально-поведенческих норм предлагаю ребятам «секреты общения»:

- называй друга по имени, и он будет обращаться к тебе также;
- будь внимателен к тем, кто тебя окружает, и люди будут уважать тебя;
- будь вежлив и у тебя будет много друзей;
- умей внимательно слушать других, и ты можешь много узнать нового;
- умей поставить себя на место другого и ты сможешь понять его.

Невербальные — несловесные средства общения, используются с целью научить умелому и уместному использованию жестов и мимики в процессе общения.

Большое значение имеет руководство занятиями, которые требуют терпения, внимания, понимания, такта по отношению к обучающимся.

Я создаю непринужденную обстановку, чтобы ребята не боялись, что его действия будут отрицательно оценены. Никаких оценок порицаний, замечаний! Улыбкой, похвалой, добрым словом, ласковым прикосновением показываю, что принимаю ребенка таким, каков он есть.

Атмосфера доверия, дружеское расположение к обучающемуся дают им поделиться со мной своими проблемами, а мне узнать и для себя по-новому открыть возможность «раскрыться» его внутреннему миру.

М. Е. Богуславская в своей книге «весёлый этикет» пишет, что речевое обучение обучающихся предполагает, во-первых, введение в их активный словарь достаточного количества этикетных стереотипов; во-вторых, формирование умения выбирать нужную формулу с учётом ситуации общения (с кем, где, когда, зачем говоришь). Однако, речь и поведение взаимосвязаны. Освоение обучающимися собственно речевых норм должно осуществляться в единстве с изучением общих правил культурного поведения.

Нет большей роскоши, чем роскошь человеческого общения *Антуан де Сент-Экзюпери*.

Литература:

1. Богуславская Н. Е., Купина Н. А. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) — Екатеринбург: «АРГО», 2009. — 192 с.
2. Гольдин В. Е. Речь и этикет. М.: «Мысль», 2000. — 176 с.
3. Грудцына Н. Г. Азбука общения. — Самара СИПКРО, 1994.
4. Кипнис М. Тренинг коммуникации — М.: «Ось-89», 2007. — 128 с.
5. Лидерс А. Г. Психологический тренинг с подростками. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
6. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка — М., 1974.
7. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / пер. с нем.; в 4-х томах. Т. 4. — М.: Генезис, 2001. — 160 с.
8. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения: / Н. И. Формановская. М.: Высш. шк., 2000. — 159 с.
9. Шеламова Г. М. Деловая культура и психология общения. — М.: Издательский центр «Академия». 2005. — 160 с.

Значение памятных дат Великой Отечественной войны для патриотического воспитания будущих военных летчиков (75-летию Битвы за Москву посвящается)

Николаева Наталья Ивановна, преподаватель;
Николаев Александр Алексеевич, старший преподаватель;
Сопова Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, преподаватель
Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова

Статья посвящена вопросу патриотического воспитания курсантов военного авиационного вуза на примере памятных дат Великой Отечественной войны (75-летие Битвы за Москву). Память о героических подвигах народа, уважение к славному историческому прошлому своей страны являются основой для формирования гражданско-патриотических и нравственных качеств личности будущих офицеров-летчиков.

Ключевые слова: Битва за Москву, Великая Отечественная война, военный авиационный вуз, военные летчики, курсанты, памятные даты, патриотическое воспитание

The value of the Great Patriotic war memorable dates for the future military pilots' patriotic education (dedicated to the 75th anniversary of the battle for Moscow)

Nikolayeva Natalya Ivanovna, instructor;
Nikolayev Alexander Alexseyevich, chief instructor;
Sopova Anna Sergeyevna, candidate of philological sciences, instructor
Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A. K. Serov

The article is devoted to the issue of the military aviation institute cadets' patriotic education on the example of the memorable dates of the Great Patriotic war (the 75th anniversary of the Battle for Moscow). The recollection of people heroic deeds, respect for the glorious historical past of their country are the basis for the formation of civic and patriotic and moral qualities of the future officer-pilots' personality.

Keywords: the Battle for Moscow, the Great Patriotic war, military aviation institute, military pilots, cadets, memorable dates, patriotic education

Более 70 лет отделяют нас от великой Победы советского народа в Великой Отечественной войне. 30 сентября 2016 года страна отметила 75-ую годовщину начала Битвы под Москвой. 5 декабря — День воинской славы России, установленный Федеральным законом № 32-ФЗ от 13 марта 1995 года «О днях воинской славы (победных днях) России» [9]. Этот день ознаменовался началом контрнаступления советских войск против немецко-фашистских захватчиков в битве под Москвой. Все дальше и дальше вглубь истории уходят величайшие события, определившие само существование нашей великой Родины. К сожалению, тема войны порой утрачивает первостепенность своего значения в общественном сознании. Ментальный разрыв между поколениями, незнание многих важнейших событий истории, схватка идеологий, современных политтехнологий, пытающихся исказить правду о войне, вновь и вновь приводят к необходимости анализа и точного освещения событий, ставших культовыми и священными в судьбе России. На одной из конференций военно-научной секции (ВНС) курсантов на кафедре иностранных языков, посвящённой 70-летию Великой Победы (The 70th anniversary of the Great Patriotic War), будущие летчики РФ, опираясь на архивные данные, факты, приводимые научно-исследовательским институтом (военной истории) Военной академии Гене-

рального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации, а также аутентичные источники на английском языке, в своих докладах, включающих в том числе освещение событий Битвы под Москвой, героические подвиги советских асов в боях за столицу нашей Родины, отвечали на животрепещущие вопросы современности. С каким уровнем осознания важности уроков прошлого мы идем в наше будущее? Из каких событий прошлого Россия черпает силы и воспитывает молодежь, будущих офицеров Российской армии, готовых на подвиг ради страны и Родины?

Ретроспективный взгляд современных молодых людей, связавших свою дальнейшую жизнь с профессией защитника Отечества, устремленный в героическое прошлое нашей страны, предоставляет им историческую возможность: понять и прочувствовать важность присутствия в настоящем времени негибимой воли народа-освободителя, непреходящую важность таких крайне необходимых человеку любой эпохи качеств, как мужество и героизм, стойкость и самоотверженность, боевой дух и смелость, решительность и самопожертвование, справедливость и духовность.

5 декабря 2016 года исполнилось 75 лет со дня начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских войск в Битве под Москвой. На бескрайних по-

лях Интернета идет спор о, казалось бы, таких бесспорных исторических фактах, как бессмертный подвиг 28 панфиловцев, героически отстоявших Москву. Писатели, режиссеры вновь и вновь возвращаются к теме Великой Отечественной войны и бессмертного подвига советского народа. Иными словами, передовые умы общества ищут точки, которые объединяют народ в единую, непобедимую и непоколебимую нацию, нацию, в которой до сих пор актуальны слова, произнесенные политруком Василием Клочковым, погибшим, бросившись под вражеский танк со связкой гранат: «Велика Россия, а отступать некуда — позади Москва!» [8].

В ноябре 2016 года состоялась премьера фильма режиссера Андрея Шальопа «28 панфиловцев» о подвиге дивизии И. В. Панфилова в ходе Битвы за Москву. Очень показательным явился тот факт, что съемки фильма осуществлялись и при помощи народного финансирования — 35 миллионов рублей из 150, истраченных на создание фильма, было собрано от благодарных потомков на увековечивание памяти тех, кто совершил бессмертный подвиг в ходе Битвы за Москву. Создание таких монументальных военно-исторических фильмов является важным средством пропаганды патриотизма в современном российском обществе, приобщения молодежи к великому прошлому нашей страны. Такие произведения искусства знакомят аудиторию с историческими фактами, обобщенными образами людей, которые вдохновляют, пробуждают веру в то, что и современные молодые люди при необходимости смогут совершить подобные подвиги за свое Отечество.

В 2015 году в интервью «Российской газете» продюсер Антон Юдинцев отметил: «Мы снимаем фильм о подвиге русского солдата. Ноябрь 1941 года — это когда мы все еще отступаем, буквально еще чуть-чуть и будет перелом, фронт покатится на запад. Но пока невероятно тяжело... Если бы не Панфиловская дивизия, которая сдерживала наступление немцев, не бежала, а стратегически с боями отступала, заставляя немецкую армию продвигаться с опаской, Битва под Москвой вряд ли закончилась первым поражением фашистов во Второй мировой войне. Фильм про героизм, мужество, умение, разум и точный расчет. Это история подвига солдата, обобщенная. И «28 панфиловцев» — это обобщенный образ» [1, с. 9].

Срыв операции «Тайфун» по захвату Москвы, которая началась 2-го октября 1941 года, показал несостоятельность молниеносного блицкрига Вермахта. Гитлер полагал, что, если сердце России — Москва будет отрезана от России, вся страна разрушится.

Для нападения у генерала-фельдмаршала Федора фон Бока, командующего группой армий «Центр», во время наступления на Москву осенью 1941 года в распоряжении были 1 миллион солдат, 1,700 танков, 19,500 артиллерийских орудий и 950 боевых самолетов — 50% всех немецких солдат в России, 75% всех танков и 33% всех самолетов. Чтобы защитить Москву, русские имели около 500,000 сол-

дат, меньше чем 900 танков и чуть более 300 боевых самолетов. Гитлер объяснил своим генералам, что он хотел от них. Начальник Генерального штаба Сухопутных войск Вермахта Франц Гальдер написал в своем дневнике: «Это — непоколебимое решение фюрера стереть с лица земли Москву и Ленинград, чтобы уничтожить население этих городов, которые мы должны были бы накормить в течение зимы. Задача разрушения городов возложена на самолеты» [4].

Катастрофическое поражение советских войск в ходе «Вяземской операции» привело к тому, что путь на Москву был открыт. Советское командование предприняло попытку по укреплению Можайской линии обороны, к защите дороги на столицу были привлечены ополченцы и курсанты военных училищ. По мнению А. Исаева: «Командование Западного фронта, и в первую очередь Г. К. Жуков, эффективно использовали развитую дорожную сеть вокруг Москвы для рокировок соединений между разными участками фронта и парирования возникающих кризисов» [6, с. 387–388].

О положении под Москвой в те дни писал в своих воспоминаниях Маршал Советского Союза Г. К. Жуков: «Нужно было срочно создать прочную оборону на рубеже Волоколамск — Можайск — Малоярославец — Калуга. Развить оборону в глубину, создать вторые эшелоны и резервы фронта, чтобы можно было ими маневрировать для укрепления уязвимых участков обороны. Необходимо было организовать наземную и воздушную разведки и твердое управление войсками фронта; наладить материально-техническое обеспечение войск. А главное — развернуть партийно-политическую работу, поднять моральное состояние воинов и укрепить их веру в свои силы, в неизбежность разгрома противника на подступах к Москве» [5, с. 16].

В ходе оборонительного периода — до 4 декабря 1941 года советские войска Западного, Брянского и Калининского фронтов в героических боях остановили наступление немецко-фашистских войск группы армий «Центр» на рубеже южнее Волжского водохранилища в 27 км от Москвы и обескровили противника. Во время контрнаступления 5–6 декабря 1941 года и общего наступления на всем фронте 7–10 января 1942 года, которое продлилось до апреля, войска Западного, Калининского, Брянского и Северо-западного фронтов нанесли поражение фашистам и отбросили их на 100–250 км от Москвы. Так была одержана первая крупная победа над немецко-фашистской армией и разрушен миф о её непобедимости, был окончательно сорван план блицкрига и достигнут решительный поворот событий в пользу Советского Союза, что оказало большое влияние на дальнейший ход войны, моральное состояние и боевой дух советских воинов.

В. В. Ликсо считает, что «первая крупная победа Красной Армии под Москвой имела огромное военно-политическое и международное значение. Она оказала большое влияние на весь ход Великой Отечественной войны и Второй мировой войны» [7, с. 66].

Первостепенность патриотического воспитания и морально-психологической настрой, направленный на достойное служение Отечеству и своему народу, безусловно, являются определяющим фактором в становлении будущих офицеров-летчиков. Важнейшим аспектом в просветительской деятельности педагогов по привитию курсантам подлинной гражданственности и чувства любви к Родине, способствующим бережному отношению к героическому прошлому страны, является следование традициям педагогики по воспитанию уважения к самоотверженным подвигам советских людей в годы Великой Отечественной войны.

Советские летчики вместе с воинами всех родов войск самоотверженно, решительно, смело защищали столицу нашей Родины от массированных атак гитлеровцев с воздуха. Одним из ярчайших примеров для современных военных летчиков является подвиг Виктора Талалихина, который первым применил ночной таран вражеского самолета. Преданные Родине, ненавидящие врага всеми силами души, советские летчики проявили себя при защите Москвы воинами-патриотами, бесстрашными, умелыми, стойкими, преодолевающими все смертельные опасности и трудности на пути к поставленным целям. Советские авиаторы были движимы чувством беспредельной, горячей любви к Родине, не знали страха в боях с гитлеровскими захватчиками, показывали высокий профессионализм, проявляли массовый героизм. В боях под Москвой многие советские воины обрели бессмертие: «Особо отличившимся воинам, в том числе 28 воинам 8-й гвардейской стрелковой дивизии, летчикам Е. М. Горбатуку, В. А. Зайцеву, А. Н. Катричу, В. Е. Ковалеву, И. Н. Калабушкину, Н. Г. Лесоноженко, В. В. Талалихину, И. М. Холодову, танкисту В. А. Григорьеву было присвоено звание Героя Советского Союза. Медалью «За оборону Москвы»

было награждено более миллиона человек. Великий подвиг защитников Москвы и участников разгрома врага на подступах к столице золотыми буквами вписан в историю борьбы советского народа за свою свободу и независимость» [2, с. 169].

Одним из известных зарубежных документальных исследований исторического значения Битвы за Москву является труд бывшего посла Великобритании в России Родрика Брейтвейта «Moscow 1941: A City and Its People at War» (2006) [10]. Р. Брейтвейт, опираясь на архивные и литературные источники, предпринимает попытку анализа событий в столице по мере приближения немецких войск. Автор описывает судьбы разных людей, процесс создания отрядов гражданской обороны, старается показать отчаянную борьбу русских людей за свою землю, силу национального характера.

По случаю 75 годовщины Битвы за Москву, кроме исторических реставраций, были проведены некоторые другие мероприятия и акции, например, акция «Посади рощу ста слов».

«Московские экологи в ходе акции «Посади рощу ста слов», начатой в честь годовщины победы в Великой Отечественной войне, высадили 75 деревьев в столичных парках в память 75-летия Битвы за Москву, сообщил РИА Новости главный редактор столичного журнала «ЭкоГрад» Игорь Панарин» [3].

Исторические уроки Битвы за Москву продемонстрировали миру, что общество, в котором сильны традиции патриотизма и национального самосознания, а также преобладают высшие ценности и нравственные начала, способно преодолеть любые трудности и победить не только военной силой и техническим превосходством, но и своей сплоченностью, волевыми и нравственно-моральными качествами, стремлением и верой в победу.

Литература:

1. «28 панфиловцев» — кино будет / текст Е. Новоселова // Российская газета — Федеральный выпуск. — 2015. — 27 июля. — № 6731 (160). — С. 9.
2. Василевский А. М. Дело всей жизни / А. М. Василевский. — М.: Вече, 2015. — 608 с.
3. В лесопарках Москвы высадили 75 деревьев в память о Битве за Москву [Электронный ресурс]. Москва, 28 окт. 2016. — РИА Новости. Режим доступа: <https://ria.ru/moscow/20161028/1480196469.html> (дата обращения 28.10.2016).
4. Гальдер Ф. Военный дневник. Ежедневные записи начальника Генерального штаба Сухопутных войск 1939—1942 гг. [Электронный ресурс] — Военное издательство Министерства обороны СССР, 1968—1971: Том III. От начала восточной кампании до наступления на Сталинград (22.06.1941—24.09.1942) / Пер. с нем. И. Глаголева, коммент. полк. К. Черемухина — М.: Воениздат, 1971. Режим доступа: <http://militera.lib.ru/db/halder/index.html> (дата обращения 3.12.2016.).
5. Жуков Г. К. Воспоминания и размышления / Г. К. Жуков. В 2 т. Т. 2. — М.: Вече, 2015. — 480 с.
6. Исаев А. В. Котлы 41-го: История ВОВ, которую мы не знали / А. В. Исаев. — М.: Эксмо, 2005. — 400 с.
7. Ликсо В. В. Великая Отечественная война / В. В. Ликсо, А. Г. Мерников, А. А. Спектор. — Москва: АСТ, 2014. — 256 с.
8. Судьба Героя Ключкова из легендарных панфиловцев тесно связана с Пензенской областью [Электронный ресурс]. Вести-Пенза. Выпуск от 2 марта 2015 г. Режим доступа: <http://penza.rfn.ru/rnews.html?id=298823> (дата обращения 27.12.2016.).

9. Федеральный закон № 32-ФЗ от 13 марта 1995 года «О днях воинской славы (победных днях) России».
 10. Braithwaite R. Moscow 1941: A City and Its People At War. — London: Profile Books Ltd., 2006. — 399 p.

Хоровое музицирование в дополнительном образовании взрослых

Новоселов Вячеслав Александрович, студент
 Московский педагогический государственный университет

Статья рассматривает наиболее существенные факторы организации хорового творческого музицирования взрослых в системе дополнительного образования. Особое внимание уделено опытным изысканиям автора в качестве хормейстера самодеятельного еврейского национального хора «Арфа». Выявлена проблематика и специфические условия организации групповых совместных вокально-хоровых занятий с любителями пения. Актуализированы приоритетные направления работы хормейстера в дополнительном образовании взрослых.

Ключевые слова: организация, мотивация, психологический, художественно-творческий фактор, педагог-хормейстер, дополнительное образование, коммуникация, исполнительство, потребность, досуг

Choral music performance in supplementary education for adults

Novoselov Vyacheslav Alexandrovich, student
 Moscow State Pedagogical University

The article focuses attention on the main factors regarding the management of choral creative music performance of adult students in the sphere of supplementary education. Increased emphasis is placed on the researcher's experience-based findings as a choirmaster of an amateur Jewish national choir "Arfa" ("Harp"). A range of specific conditions was revealed concerning the arrangement of group choral classes with singing enthusiasts.

Keywords: management, motication, psychological factor, creative factor, teacher-choirmaster, supplementary education, communication, execution, requirement, recreation

В 2013 году возрастает интерес общественных и политических деятелей к хоровому творчеству, и возобновляется деятельность Всероссийского хорового общества: при различных учреждениях в системе дополнительного образования (домах творчества, дворцах культуры, досуговых центрах) организуются любительские взрослые хоровые коллективы. Основная функция такого рода творческих объединений — культурно-досуговая, просветительская, направленная на удовлетворение духовных потребностей человека, пропаганду музыкальной культуры, поддержку традиций города или региона, в котором организован творческий хоровой коллектив. Часто в состав таких коллективов входят взрослые люди, которые стремятся творчески проявить себя в данном виде деятельности; расширить кругозор; повысить уровень интеллектуальной, духовной культуры. Сегодня это возможно в процессе коллективной хоровой деятельности, ведь хоровое пение — это наиболее доступный вид приобщения к национальной культуре.

В настоящее время решение проблемы обучения и воспитания детей средствами хорового пения можно считать достаточно успешным. Однако проблема пересмотра традиционных подходов к организации хоровых занятий и новых поисков организации и осуществления хорового музицирования взрослых в системе дополнительного образова-

ния остаётся актуальной. В данной статье мною была предпринята попытка обобщения собственного педагогического опыта работы с еврейским национальным любительским хоровым коллективом ветеранов труда «Арфа» города Москвы на протяжении 2012–2016 годов.

При знакомстве с хоровым коллективом (2012 г.) мною было отмечено, что хор, а точнее вокальный ансамбль, состоял из ветеранов труда пенсионного возраста в количестве четырнадцати человек (один мужской голос и 13 женских); репертуар хора — одноголосные песни в пределах октавы. Деятельность хора рассматривалась как «закрытая» лаборатория. Естественно, такое положение дел не удовлетворяло как самих участников коллектива, так и хормейстера — руководителя хора, поэтому на протяжении четырех последующих лет мы постепенно переосмыслили некоторые подходы к организации деятельности национального хора «Арфа» с опорой на наиболее значимые факторы творческого процесса («четыре кита»): организационный, мотивационный, психологический, художественно-творческий. Раскроем реализацию этих факторов в образовательном процессе.

Первый месяц занятий с хором выявил такую проблему организационного фактора как несистематическое посещение занятий участниками хора, что, на мой взгляд, объяснялось отсутствием единых требований (что свойственно

системе дополнительного образования взрослых) и низким уровнем рекламы коллектива.

С целью решения указанной проблемы с октября по декабрь 2012 совместно с администрацией БФ «Шаарей Цедек», на которой базировался коллектив, была разработана специальная культурно-досуговая программа коллектива «Арфа», основными пунктами которой были: *пояснительная записка, цели, задачи, содержание программы, план программы хорового кружка, темы занятий, аппарат контроля, методическое обеспечение учебного процесса, условия реализации программы, литература*. Принципы построения музыкальных занятий со взрослыми осуществлялись по системе общего образования предмета «Музыка» учреждений общеобразовательного типа. Вторым этапом стала рекламная кампания деятельности коллектива. Заручившись поддержкой администрации, финансирующей деятельность коллектива, мы изготовили яркую афишу и разместили ее на информационном стенде учреждения, подали объявление в газету с приглашением в коллектив неравнодушных к пению людей.

Уже через неделю в хоровой коллектив стали прибывать новые участники, и к концу первого года обучения численность хора увеличилась с четырнадцати до двадцати шести человек.

Мотивационный фактор рассмотрим с помощью анализа опроса участников хора. На вопрос: «Что Вас побуждает приходить в хор»? участники коллектива дали следующие ответы: желание научиться петь (8%); возможность общаться с близкими по интересам людьми (47%); стремление с помощью пения улучшить своё самочувствие (10%); возможность почувствовать себя нужным (15%); желание интересно провести время (2% опрошенных). 18% опрошенных указали на отсутствие определенной мотивации. На основании анализа полученных ответов было принято решение определить основную цель деятельности хора «Арфа»: эстетическое развитие участников хора с сохранением песенно-музыкальной традиции культуры еврейского народа. На протяжении января — марта 2013 года мы большое внимание уделяли организации репетиционных занятий. Репетиции стали носить творческий характер, а не сводиться только к «голому» выучиванию песенного репертуара, работе над интонацией и голосом, как это было ранее. В обновленном варианте репетиционный процесс выстраивался в соответствии с физическим и эмоционально-психологическим состоянием участников хора. Большое значение придавалось созданию положительного микроклимата в коллективе. Это реализовывалось посредством включения в репетиционный процесс элементов музыкального и эмоционального приветствия, знакомства с новыми членами коллектива. Приведем один из примеров музыкального приветствия. Учитель: «Рад всех видеть вас, хористы, и приветствовать сейчас». Отвечают участники хора то по одному, то хором: «И мы

рады, очень рады, здравствуйте, хормейстер наш!». После такого приема можно быть уверенным, что эмоциональный настрой, активизация тонуса мышц голосового аппарата, концентрация внимания осуществлены.

Еще один действенный способ сформировать устойчивую положительную мотивацию — это организовать хоровой коллектив как творческую группу, в которую каждый участник входит добровольно, принимая на себя определенную роль, исходя из собственных предпочтений: староста; помощник старосты; хористы-менеджеры, имеющие знакомства с разными концертными площадками города и отвечающие за организацию выездных концертов; хористы-сценаристы, которые часто самостоятельно определяют содержание концерта или праздника; хорист-ворчун, анализирующий деятельность коллектива и вносящий свои коррективы; хорист-скептик; хорист-болтун; а также хористы, которые активно участвуют в творческой деятельности коллектива. Таким образом, удалось организовать творческую группу на основе сотрудничества, исключив соперничество — как между участниками группы, так и в целом между коллективами. Это важно, так как неудача какой-либо стороны в конкурентной среде может послужить развалу коллектива.

Психологический фактор — наиболее существенный, выраженный в психологическом климате проведения хоровых занятий. Большинство участников коллектива представляют собой *интровертированный* тип человека (по Ф. Гизе): они остро переживают процесс старения и сложно воспринимают что-то новое. Наблюдая за участниками хора на протяжении 2012 года, мы позволили себе выделить 13% хористов, которые находились в угнетенном, подавленном состоянии, причины которого — негативные эмоции, испытываемые ими со стороны членов семьи и родственников. Эти хористы боялись раскрыться коллективу, теряли веру в себя, в свои способности и возможности. Самое тревожное, что на почве таких переживаний некоторые хористы жаловались, что они никому уже не нужны в этой жизни — их никто дома не ждет; они испытывали чувство вины; у них стремительно падала мотивация и снижалась социальная активность. Это, по мнению А. К. Белоусовой, усугубляет чувство одиночества (особенно после 60-ти лет) [1, С. 440–450].

Для создания наиболее благоприятного психологического климата на занятиях со взрослыми и искоренения психологических зажимов и комплексов мы опирались на достижения ученых в области андрагогики, выстраивая воспитательный и образовательный процесс по схеме: *обучающийся* (хорист), *андрогог* (хормейстер) и *учебная группа* (целостный хоровой коллектив) — при диалоговом взаимодействии, когда каждый хорист коллектива способен влиять на весь ход обучения [2, с. 118]. Выстраивание психологического аспекта происходило постепенно в групповых формах работы на основе межличностных отношений всех участников при выполнении общего дела: репетици-

онной работе; подготовке к концерту, проекту, музыкальной гостиной; посещении спектакля. Здесь важно создание психологических условий для продуктивной совместной деятельности, основанной на симпатии, взаимовыручке, заинтересованности в успехе.

Одним из важных приемов формирования психологического климата в творческом коллективе взрослых является организация *рефлексии* после проведения концерта, мероприятия или даже обычного хорового занятия. Для нашего контингента наиболее подходящая форма организации рефлексии — «круглый стол»: собеседники обращены лицом друг к другу, что дает возможность визуального контакта всех участников «круглого стола». В процессе этой деятельности участники выражают свое отношение к тому, что они делают в коллективе; определяют, что получилось, а что нет; выявляют проблемы, которые возникли в ходе реализации того или иного проекта или концерта, и осуществляют поиск способов их решения; определяют дальнейшие цели и задачи. В ходе рефлексии мы использовали различные методические приемы. Например, метод незаконченных предложений: «От хоровых занятий я жду...»; «Занятия для меня...»; «На репетиции мне нравится...». Кроме того, мы предлагали участникам кратко ответить на вопросы: «Что я хочу получить от занятий с хором?», «Что мне было бы интересно узнать о музыкальном искусстве?», «Что я могу предложить своему коллективу?» Такие приемы помогут познакомить новичков хора со всей группой участников, а хормейстер выявит их мотивацию и творческие предпочтения. С опорой на полученные ответы участников хора выстраивается образовательная траектория деятельности коллектива. В процессе рефлексии руководитель предлагал хористам определить, какие условия для них были бы оптимальны, что их тревожит, что интересует. В неформальных беседах решались многие социальные проблемы ветеранов.

Помимо рефлексии, следует отметить еще несколько форм работы со взрослыми участниками хорового коллектива «Арфа», благотворно влияющих на создание благоприятного психологического климата: совместное проведение дней рождений, посещение театров, групповые прогулки, посещение музеев и концертных мероприятий.

Вышеуказанные формы работы со взрослым коллективом принесут успех, если хормейстер будет придерживаться приоритетных профессионально-личностных ценностей преподавателя [см. 3]:

— *Личность обучающегося важнее любых образовательных стандартов и программ.* Интересы реального живого человека — превыше всего.

— *Ценности важнее содержания и технологии обучения.* При выборе содержания необходимо ориентироваться на то, какая ценность в этом просматривается.

— *Позитив важнее негатива.* При подведении итогов и рефлексии более ценно увидеть достижения и удачи

в работе каждого участника, помочь ему познать себя, раскрыть свои потенциальные возможности, укрепить веру в себя.

— *Процесс важнее содержания.* Не всегда нужно стремиться быстро, получить результат, так как внешние показатели (количество успешно обученных, реализация заранее составленной образовательной программы и тому подобное) не дают реальной картины творческого развития личности, поскольку внутренние изменения участников хорового коллектива не сразу могут диагностироваться образовательными критериями. Лишь спустя годы можно увидеть результаты совместной творческой деятельности в развитии личности.

Художественно-творческий фактор как не парадоксально это звучит, находился в зачаточном состоянии. Для исправления этого мы на протяжении 2013–2016 годов вели одновременную работу по нескольким направлениям: 1) организация групповой работы коллектива с желанием работать и достигать положительных результатов своей деятельности; 2) включение творческой составляющей на каждом этапе работы с хором. Начиная с распевания хора, мы придавали каждой мелодической попевке из разучиваемого произведения тот образ, который заложен в нем. На этапе знакомства с новым репертуаром (песней) мы не просто использовали стандартные приемы (показ руководителем хора музыки на рояле), а старались проанализировать литературный текст и выявить содержание песни, ее глубинный смысл и подтекст. Затем мы использовали метод пропевания мелодии хористами про себя и с аккомпанементом. При таких способах работы необычайно важно еще при первом знакомстве с разучиваемой песней постараться вовлечь всех хористов в творческий процесс или, как еще говорят, «зажечь» хор. В определенном смысле дирижер, как отмечает И. Мусин, «... должен как бы преодолевать некоторую инерцию исполнителей...» [4, с. 43].

Следует отметить, что в работе нашего хора над литературным текстом произведения имеются некоторые особенности, обусловленные тем, что наш хор — еврейский. Следовательно, значительный репертуар исполняется на языках *идиш* или *иврит*. С целью оптимизации работы руководитель коллектива и все его участники опирались на знания и опыт хористов, более осведомленных в прочтении текстов на иностранных языках, ведь для истинного постижения произведения хормейстер не имеет права допускать фальшь в произнесении текста. Решение данной проблемы мы осуществляли следующим образом: прежде чем раздать участникам хора текст нового хорового произведения, производилась русскоязычная транскрипция каждого слова под текстом оригинала.

Наиболее разноплановое художественно-творческое воспитание происходит при подготовке концертов хора «Арфа». В концертной деятельности хора мы учитываем одну особенность, которая заключается в наличии Еврейского календаря. Данный календарь имеет особое

значение в жизни каждого еврея. В нем есть сугубо национальные праздники, в которых хор принимает непосредственное участие: Шавуот, Песах, Ту биШват, Ханука, Рош аШана, Пурим и другие. Перечисленные праздники весьма значимы, причем каждый из них имеет несколько этапов подготовки и свою специальную атрибутику, свой неповторимый замысел. Каждый праздник — это бравурное, яркое, пышное представление, и в то же время каждому празднику придается сугубо религиозное, философское значение.

Так, в нашем коллективе «Арфа» мы, прежде всего, рассматривали историю возникновения каждого праздника, отмечая знаковые события, которые к нему относятся. Например, праздник «Ханука» (обновление, освящение) — еврейский праздник, установленный в память возобновления богослужения в Иерусалимском храме в 165 году до н. э., после того как в течении нескольких лет оно было прекращено вследствие осквернения храма идолослужением по приказу сирийского царя Антиоха Епифана. После побед над сирийцами Иуды Маккавея и его братьев евреи вновь овладели храмом, очистили его от идолов, восстановив богослужение по своему закону. «В тот-же самый день, когда идолопоклонники осквернили Храм, в тот же день Храм был очищен — двадцать пятого числа месяца кислее...» [5, с. 21]. Так и был установлен для всего еврейского народа праздник, отмечают который из года в год в эти же дни. При рассмотрении истории праздника «Ханука» каждый хорист вносит свой вклад в общее дело: кто-то принесет книжку о празднике, другой — статью из журнала, третий расскажет еще одну историю про праздник: «В отвоеванном Храме евреи нашли запечатанный кувшин чистого масла, пригодного для храмового светильника, которого хватило бы только на один день. Священники залили масло в Минору. Внезапно произошло чудо: светильник горел и третий, и четвертый день, и на восьмой день не погас. Поэтому на Хануку зажигают ханукию, в которой 9 свечей, а не 7, как в обычной миноре. От этого чуда праздник получил свое неповторимое значение, и считается Ханука праздником света, радости, веселья, игр; это детский праздник, когда дети получают «ханукальные деньги». Для взрослых Ханука — это рабочие дни, а у детей в это время каникулы, которые предваряют ханукальные утренники: на них дети несут факелы сквозь символическую тьму...» [5].

Постепенно участвуя в подготовке совместного концерта, мероприятия, каждый участник начинает чувствовать высокую ответственность за совместную работу. Возникают новые идеи и инициативы. Между участниками складываются неформальные дружеские отношения, которые благотворно влияют на общее дело. В частности, выяснив особенности праздника Ханука, коллектив осознанней и глубже начинает понимать настроение, идею и содержание праздника и тем самым определять круг образов хоровых произведений, относящихся напрямую к тематике праздника — осуществ-

лять поиск нужного хорового репертуара. Постепенно в таком творческом поиске происходит формирование сценарного плана концерта; распределяются роли между участниками предстоящего концерта; выделяются солисты, чтецы, активисты.

Отметим еще один важный аспект — концертные выступления коллектива. Именно в совместной концертной деятельности хормейстер самодеятельного хора особое внимание уделяет эмоциональности пения, наполнению музыкального и словесного материала наибольшим подтекстом со стороны хора; способствует певучести звука и проявлению артистических способностей. Вместе с тем, хормейстер идет навстречу исполнителям в сложных ситуациях. Например, бывают случаи, когда в день концерта состояние какого-либо хориста не позволяет ему выступать в полную силу своих способностей. Не позволяя себе отступать от настроения, соответствующего общему строю концерта, дирижер, вместе с тем, гибко напоминает хористам о том «что будет дальше» (внезапная смена темпа, динамики, нюансировки). Для полного взаимопонимания дирижеру и хористам в ходе концерта необходимо видеть глаза друг друга, мгновенно улавливать мимику, так как все это средства, которые мы называем «гипнотическими», «магическими». Благодаря им хористы чувствуют, что происходит в душе дирижера, его эмоции и состояние. В таком контакте происходит переживание музыки изнутри, и рождается произведение — с его неповторимым образом.

Таким образом, наши наблюдения в ходе четырехлетнего опыта работы с хором ветеранов показали, что для того чтобы мотивировать и заинтересовать людей пожилого возраста, необходимо создать такие условия для творческой деятельности, при которых пожилой человек может проявить себя, включиться в работу, переключиться от насущных семейных и социальных проблем на позитив и продуктивную творческую созидательную деятельность. Это возможно при соблюдении следующих педагогических условий: 1) создание благоприятного климата на занятиях с организацией совместной групповой творческой работы по правилам сотрудничества и кооперации; 2) выстраивание равновесного доверительного и уважительного отношения ко всем участникам; 3) комплексное сочетание в процессе занятий рассмотренных факторов, которые в итоге определяют дальнейшую траекторию развития коллектива; 4) воспитание взрослых должно осуществляться одновременно на высоком эмоциональном и профессиональном уровне; 5) занятия хорового кружка нельзя строить с позиций «зубрежки» песен репертуара. На занятиях с хором необходимо стремиться рассказывать о музыкальном мире, о влиянии музыки на человека, а также сочетать разнообразные формы организации хоровых занятий: лекции-концерты, беседы на музыкальные темы, коллективные просмотры концертов, театрализованные спектакли и многое другое.

Литература:

1. Белоусова, А. К. Возрастная психология [Текст]: учебник / А. К. Белоусова, Е. П. Крищенко и др. — Ростов н/Д: Феникс, 2012. — С. 394–450.
2. Крупина, О. А. Андрагогические аспекты работы с любительским хоровым коллективом [Текст] / О. А. Крупина // Человек и образование. Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. — 2010. — № 4 (25). — С. 118–120.
3. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия [Текст] / Г. Л. Лэндрет. — М., 1994. — 368 с.
4. Мусин, И. Язык дирижёрского жеста [Текст] / И. Мусин. — М.: Музыка, 2011. — С. 43–45.
5. Полонский, С. Мессия в еврейских праздниках и традициях. Образ Мессии в праздниках Израиля [Текст] / С. Полонский. — Киев, 2007. — 72 с.
6. Жарков, А. Д. Культурно-досуговая деятельность как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / А. Д. Жарков // Образование и общество. — 2007. — № 2. — Режим доступа: <http://education.recom.ru> (дата обращения: 10.12.2016).

Преломление потенциальных возможностей уроков музыки общеобразовательной школы в хоровые занятия со взрослыми

Новоселов Вячеслав Александрович, студент
Московский педагогический государственный университет

В статье рассматривается роль урока как основной формы в образовании; конкретизируются структурные элементы, которые входят в содержательную часть уроков музыки всех типов; определяется целесообразность внедрения потенциальных возможностей уроков музыки общеобразовательной школы в хоровые занятия с хором ветеранов труда.

Ключевые слова: урок музыки, хоровое пение, учитель музыки, общее развитие, дополнительное образование, хормейстер, творческая деятельность, образование на протяжении всей жизни

Integration of the potentialities presented in music lesson of a general education school into choral classes with adults

Novoselov Vyacheslav Alexandrovich, student
Moscow State Pedagogical University

The article reveals the role of a lesson as the main form of education. The potentialities of integration of music lessons in a general education school into choral classes with the labour veterans choir are determined.

Keywords: music lesson, choir singing, music teacher, general development, supplementary education, choirmaster, creative activities, life-long education

Реформа системы образования в России вносит свои коррективы в подходы к воспитанию и образованию людей, рождая переосмысленное отношение к образованию, смысл которого не в последнюю очередь заключается в вариативности преподавательской деятельности. Особенно это касается системы дополнительного образования.

Согласно энциклопедии, урок — это форма организации процесса обучения с целью овладения обучающимися знаниями и умениями. История педагогики продемонстрировала, что классно-урочная система создаёт благоприятные условия для коллективно-индивидуального взаимодействия учителя и обучающихся, в ходе которого достигается триединая цель: *обучение, воспитание, развитие*. На уроке

также происходит усвоение обучающимися знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, опыта общения со сверстниками. В такой коллективной деятельности, при направляющей роли педагога, у обучающихся формируются важные качества личности: дисциплинированность, аккуратность, внимательность, ответственность, честность, исполнительность, работоспособность, самостоятельность. Используя данные преимущества урока, педагог имеет возможность на высоком уровне приобщать детей к художественному творчеству. Например, Е. Р. Ильина выделяет специфику деятельности учителя музыки, подчёркивая, что учитель музыки в некотором роде не только узкий специалист — преподаватель-предметник, но еще и актер,

режиссёр-драматург, исполнитель, дирижёр, постановщик спектаклей и инсценировок, а также импровизатор и организатор музыкальных конкурсов и т. п. [1, с. 52].

В учебном предмете «Теория музыкального образования» московских авторов Э. Б. Абдуллина, Е. В. Николаевой обозначено, что каждый урок музыки, как и музыкальное искусство в целом, несет определенные функции, призван решать определенные задачи и имеет следующие основные составляющие: тема, идея, жанр, композиция, драматургия, импровизационность, атмосфера, которые выступают в неразрывном единстве и взаимосвязи [2, с. 177]. Эти составляющие урока музыки выявляют его специфику: обращение учителя и обучающихся к живому образному миру музыки, что обеспечивает возможность воздействия музыки на духовный мир ребенка; оказание арттерапевтического воздействия на психическое состояние обучающегося.

В другом учебном курсе — «Музыкально-педагогический практикум» петербургского исследователя И. Р. Ильиной — отмечается, что урок музыки имеет свою специфику, так как включает в себя разнообразные *виды музыкальной деятельности* учащихся. Эти виды деятельности могут быть представлены в различных комбинациях, что исключает некую «трафаретность» в проведении урока музыки [1, с. 158]. Вместе с тем, в ходе урока они должны быть связаны в неделимый тематический узел [3, с. 11]. Б. С. Рачина отмечает: «Каждый урок — это вполне определенное драматургическое действие, воплощающее развитие единой идеи: в нем есть свое *вступление, экспозиция, развитие — разработка, кульминация, кода — обобщение*» [4, с. 22]. В этом контексте следует отметить, что драматургическое действие, которое находит свое отражение в хорошо организованном и продуманном уроке музыки, способствует формированию целостной, гармоничной, всесторонне развитой, высококультурной личности, с возможностью обучающегося ощутить себя исполнителем, слушателем, способным выразить себя в музыкальном творчестве.

Резюмируя, отметим, что в изученной педагогической литературе прослеживается мысль, что урок музыки несет определённые функции, решает комплекс педагогических задач, содержит ряд этапов: организационный момент, актуализация знаний, введение в тему и проблемы урока, поиск решения проблем, закрепление знаний, исполнительская деятельность, повторение изученного, рефлексия. На уроке музыки обучающимся предлагаются *разнообразные виды деятельности*: музыкально-слушательская, вокально-хоровая, музыкально-исполнительская (игра на детских музыкальных инструментах) и другие, которые объединяются в общую драматургию урока, словно в «пазл». В ходе урока учитель прибегает к *общедидактическим и специальным методам и принципам музыкального образования*. Всё вышечисленное позволяет учителю музыки таким образом интегрировать элементы урока, чтобы они отвечали целям и задачам урока. Кроме того, это позволяет создавать

новые индивидуальные образовательные модели творческих уроков музыки.

Уроки музыки общеобразовательных школ направлены на решение воспитательных, обучающих и развивающих задач, которые соответствуют современным требованиям социума; сочетают различные формы занятий: коллективную, групповую, индивидуальную.

Анализ данной информации позволяет проследить возможность преломления потенциальных возможностей уроков музыки в процессе *досуговой хоровой деятельности со взрослыми* и выявить некоторые особенности и перспективу в построении хоровых занятий по типу уроков музыки общеобразовательной школы, что и осуществлялось автором на протяжении 2014–2016 годов на базе самодеятельного хорового коллектива ветеранов труда «Арфа» города Москвы. Обращаясь к УМК для начальной и основной школы, разработанному под руководством Д. Б. Кабалевского [см. 5, с. 13–22], мы находим руководящий принцип музыкального развития школьников: *раскрытие связи между музыкой и жизнью*. В процессе каждого хорового занятия мы начали акцентировать внимание на его теме и в соответствии с темой отбирали музыкальный материал. Например, проводилось занятие на тему «Преобразующая сила музыки», целью которого было раскрыть интонационную природу, образность, показать связь музыки с жизнью человека. Для реализации этой цели мы в ходе занятия эпизодически включали *слушание* музыки, репертуар которой составляет золотой педагогический фонд. В частности, обращаясь к шестой симфонии П. И. Чайковского (основные темы), совместно со взрослыми участниками хора (с наличием большого жизненного опыта!) происходило «исследование» образца классической музыки и установление воздействия высокохудожественной музыки на личность человека, его психологический и духовный мир. В процессе такой творческой работы, где педагог интересуется опытом своих подопечных, он мотивирует их на исследовательскую деятельность, устанавливая магистральный лейтмотив: «Музыка способна выпрямлять душу человека». По окончании слушания музыки вновь происходило включение в вокально-хоровую деятельность, но уже на более высоком эмоциональном уровне.

На другом хоровом занятии, проведённом на основе УМК для начальной и основной школы, разработанного под руководством Г. П. Сергеевой [см. 5, с. 23–40], была поставлена цель: рассмотреть и раскрыть избранную тему под определённым акцентом в ее содержании. Тема данного занятия была следующей: «Мир образов вокальной и инструментальной музыки». Репертуар музыкального материала подбирался заранее с учетом предпочтений самих хористов. При этом тема занятия не сообщалась — её хористы имели возможность сформулировать самостоятельно в ходе знакомства с разнообразными высокохудожественными произведениями музыкального искусства. При эмоционально-ценностном общении с музыкой С. В. Рахманинова участники хора путём сопоставления вокального произведения «Во-

кализа» (в разных исполнительских трактовках) и Прелюдии до-диез минор постепенно выясняли закономерности и особенности религиозной русской традиции музыкального творчества С. В. Рахманинова. При этом хористы с большой охотой вступали в музыкально-теоретическую и музыкально-историческую деятельность, в процессе которой рождались эмоционально окрашенные впечатления об услышанных образцах музыки, что в свою очередь имеет потенциал в формировании музыкальной и духовной культуры личности.

Следующий пример использования потенциальных возможностей урока музыки в процессе хоровых занятий со взрослыми — это выстраивание *драматургии* хорового занятия. Здесь мы конструировали все этапы занятия, от распевания до домашнего задания, с постепенным развертыванием темы занятия. Распевание хора начиналось с музыкального приветствия хормейстера и хора. Таким образом велась работа по настройке голосового аппарата и введению участников хора в творческую атмосферу. В процессе вокально-хоровой работы мы придавали каждой мелодической попевке из разучиваемого произведения тот образ, который заложен в нем, используя при этом скороговорки, приемы мелодического эха и сольфеджирования. Затем, по нарастанию драматургии, включали в хоровое пение игру на музыкальных инструментах, а далее организовывали взаимодействие разнообразных видов музыкальной деятельности — музыкально-драматическую театрализацию. Например, при подготовке к тематическому концерту «Ничто на земле не проходит бесследно» мы поэтапно вводили на хоровых занятиях различные виды деятельности. Начинали мы с игры на музыкальных инструментах (в хоре есть несколько человек, которые владеют на начальном уровне игрой на фортепиано, гитаре, баяне и других инструментах). Когда хористы уставали, игра сменялась музыкально-драматической театрализацией. Затем, по мере усвоения музыкального материала, можно было сочетать эти виды деятельности в рамках одного занятия. В нашей практике мы не раз обращали внимание на то, что в работе со взрослыми хорошие результаты приносит творческо-поисковый метод, поскольку хористы, в силу возраста и предыдущего опыта, имеют свою точку зрения на музыкальную драматургию номера (его театрализацию), на то, в какой блок концерта отнести тот или иной номер. Хормейстер не дает своим подопечным знания в готовом виде, а лишь направляет их мысль: например, рекомендует театрализовать песню при её разучивании. Хористы предлагают различные варианты и находят наиболее действенный и близкий им по духу способ разрешения проблемной ситуации.

В период 2014—2016 годов вначале мы осторожно заимствовали различные составляющие уроков музыки общеобразовательной школы в процессе хоровых занятий

со взрослыми, так как опасались, что такие новшества могут пагубно повлиять на интересы участников коллектива, на их мотивацию и отношение к самому процессу творчества. К нашей радости, в ходе собственной педагогической деятельности мы убедились, что потенциальные возможности уроков музыки общеобразовательной школы являются унифицированным средством всестороннего развития обучающихся любой возрастной группы. Однако здесь нужно отметить, что в дополнительное образование взрослых не следует механически переносить школьные уроки музыки как форму организации занятий, поскольку это противоречит специфике культурно-досуговой деятельности. Вместе с этим, мы установили, что внедрение разнообразных методов, используемых на уроках музыки (музыкальное приветствие, скороговорки, мелодическое эхо, сольфеджирование, подпевание, пропевание главных тем, сопоставление, сравнение, характеристика образов, совместное исполнение и другие), видов музыкальной деятельности в организацию хоровых занятий со взрослыми носит качественно-преобразовательный характер. Собственно потенциальные возможности урока музыки системы основного общего образования школьников применительно к системе дополнительного образования взрослых будут постоянно трансформироваться и корректироваться, тем самым приобретая элемент вариативности.

Таким образом, в период с 2014 по 2016 год при осуществлении работы по заданным направлениям с хором ветеранов труда, нами было отмечено, что людей пожилого возраста необходимо заинтересовывать и вовлекать в разнообразную творческую деятельность, в которой пожилой человек может и хочет проявить себя, переключаясь от социальных проблем на позитив. Для этого необходимо соблюсти ряд педагогических условий: при планировании хоровых занятий со взрослыми следует включать в них составляющие уроков музыки (без видимого на этом акцента): цель, задачи, тема, идея, жанр, композиция урока; необходимо использовать разнообразные виды музыкальной деятельности и принципы конструирования уроков музыки с учетом драматургического развития занятия; использовать игровые приёмы (пение по цепочке), вокальную импровизацию, музыкальные викторины; особое внимание уделять формированию общекультурных взглядов в отношении музыкального искусства; уделять большое внимание импровизационному началу; решать комплекс специальных задач по объединению и сплочению коллектива; создавать атмосферу художественных открытий для участников хора; учитывать приоритет совместной деятельности с опорой на опыт взрослого обучающегося; осуществлять постоянное самообразование, ибо только так можно быть интересным людям.

Литература:

1. Ильина, Е. Р. Музыкально-педагогический практикум [Текст]: учебно-методическое пособие / Е. Р. Ильина. — М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008. — 415 с.

2. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: МПГУ: Прометей, 2013. — 431 с.
3. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы [Текст] // Программы для общеобразовательных школ 1–8 классы / Д. Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 2006. — С. 11.
4. Рачина, Б. С. Технологии и методика обучения музыке в общеобразовательной школе [Текст]: учеб. пособие / Б. С. Рачина. — СПб.: Композитор, 2007. — 544 с.
5. Абдуллин, Э. Б. Содержание и организация занятий в различных формах общего музыкального образования [Текст]: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. — Липецк: ЛГПУ, 2006. — 115 с.
6. Калиш, И. В. Повышение квалификации педагога дополнительного образования [Текст] / И. В. Калиш. — М., 2004. С. 6–7.

Основные принципы создания культуротворческой среды

Петрова Ольга Сергеевна, аспирант
Омский государственный педагогический университет

В Постановлении Правительства РФ от 23 мая 2015 года № 497 «О федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» отмечена необходимость развития и использования специально организованной среды в образовании. Так основным направлением программы, является создание условий для эффективного развития российского образования, направленного на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально-ориентированного развития РФ. Цель программы будет достигнута в процессе решения целого ряда задач, одной из которых является реализация мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях.

На основании нормативных документов профессионального образования и социального заказа, сформулированного в необходимости в социально-активных гражданах своей страны, формировании культурных ценностей, толерантности в условиях многонационального государства, специалистах, способных к нестандартному, нетиповому, творческому решению производственных задач, становится актуальной задача поиска и изучения среды, в условиях которой возможно наиболее эффективно осуществить подготовку таких специалистов. Существуют различные виды сред, с помощью которых происходит развитие личности обучающихся, например развивающая образовательная среда, культурно-образовательная, социокультурная, образовательная и др.

Развивающая образовательная среда это специальным образом организованное социокультурное и педагогическое пространство. [4]

Культурно-образовательная среда рассматривается как социальный феномен региональных особенностей. [1]

Образовательная среда как система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, возможно-

сти её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. [9]

В процессе перехода к индивидуализированному образованию, согласно Федеральной целевой программе развития образования, одним из приоритетных направлений является формирование творческой социально-активной личности, в профессиональном образовании это развитие специалиста с мотивацией на творческое решение типовых производственных задач. Достижение данной цели возможно в условиях определенных сред, которые обеспечивают возможности для развития творческого и культурного потенциала субъектов образовательного процесса. В данном контексте особое значение в образовательном процессе колледжа отводится культуротворческой среде.

Исследователем структуры, статуса культуротворческой среды является А. А. Макареня. Вслед за А. А. Макареня, под культуротворческой средой, мы понимаем совокупность материальных и духовных факторов и средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности. В создании такой среды, конструктором и технологом-организатором выступают педагоги и руководители образовательного учреждения, активное участие при этом принимают обучающиеся (например, создание предметных именных кабинетов или музеев, оформление наглядного материала регионального характера или иллюстрацией к докладам на конференциях). [5]

Структуру культуротворческой среды, мы рассматриваем с позиции системного подхода (В. Г. Афанасьев, Ю. А. Конаржевский, И. А. Зимняя), который позволяет изучить среду как единую систему, отвечающую принципам целостности (структурные компоненты культуротворческой среды находятся в тесной взаимосвязи, исключение одного из компонентов нарушит связь других), адаптивности (культуро-

творческая среда плавно встраивается в образовательный процесс и приспосабливается к изменчивым внешним и внутренним условиям, субъекты образовательного процесса живые люди, которым свойственно находится в постоянном движении), совместимости (компоненты культуротворческой среды адаптивны и взаимоприспосаблиемы). [6]

Исследования культуротворческой среды проводились доктором педагогических наук, академиком РАО А. П. Валицкой. Была сформулирована модель культуротворческой школы на примере общеобразовательной школы. Задачу культуротворческой школы А. П. Валицкая формулирует как организация интеллектуальной сферы детей, упорядочение его эмоциональной и мыслительной деятельности. Инструментом в данном контексте является культура, а также соотнесение этапов возрастного развития обучающихся и этапов исторического становления. Цель культуротворческой школы А. П. Валицкая представляет как подготовку к социокультурному выбору и самостоятельной продуктивной деятельности. [2]

Опыт создания культуротворческой среды для решения образовательных задач можно встретить в работах Т. В. Кузьминой, Н. М. Девяткова, Л. А. Казариной и др. Т. В. Кузьмина уточнила понятие «культуротворчество», понимает «единство познавательной и преобразовательной деятельности личности, что проявляется в овладении уже имеющимися культурными смыслами, так и в выявлении новых культурных форм, ценностей, смыслов посредством интерпретации, трансформации и оценки». [3]

Осознавая широкие потенциальные возможности культуротворческой среды, исследователи используют её в качестве средства достижения образовательных целей, либо как результат эффективной культуротворческой деятельности всего педагогического коллектива, администрации образовательного учреждения, обучающихся, в решении учебно-профессиональных задач.

На основе научных работ А. А. Макареня, где создание, культуротворческой среды рассматривается с позиции антропоэкологического подхода, что, по мнению ученого, служит гуманизации образования, формированию творческой, культурной личности, а также анализа опыта использования

культуротворческой среды в образовательных учреждениях, на примере общеобразовательных школ (А. А. Макареня, А. П. Валицкая, С. В. Кривых и др.), позволило нам сформулировать основные принципы культуротворческой среды:

1. Принцип соответствия образовательных программ с возрастом обучающихся — каждому возрастному этапу соответствует характерное для этого периода психическое новообразование и ведущее направление деятельности, поэтому содержание образовательных программ, с учетом возраста обучающихся способствует эффективности усвоения материала.

2. Принцип здоровьесбережения — информационное научное содержание образования, пространственно-предметное окружение должно соответствовать психологическому, физическому, интеллектуальному состоянию обучающихся.

3. Принцип интегрированности — для формирования у обучающихся целостной картины мира, междисциплинарный способ объединения учебной информации будет наиболее эффективным. Междисциплинарная интеграция может рассматриваться как здоровьесберегающая технология, так как логичное структурирование материала становится более удобным, доступным и легким в восприятии и усвоении (А. П. Валицкая).

4. Принцип региональности — учет сложившейся социокультурной среды, географического пространства, культурного наследия, ближайшего окружения, семьи.

5. Принцип субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, реализуется через взаимопомощь, сотворчество, диалог преподавателя и обучающегося. Совместный поиск решения учебной задачи, оформление наглядного материала, участие в научно-практических конференциях, создание кружков, объединений учащихся.

6. Принцип поддержки социализации и инкультурации обучающихся — заключается в помощи адаптации и ориентирования в окружающем социальном и культурном пространстве, стимулирования осмысления культурно-исторических ценностей, формирование способности к культуротворчеству.

Литература:

1. Актамов Г. И. Культурно-образовательная среда как фактор формирования экологической ответственности современных школьников: дис. ... док. пед. наук, Улан-Удэ, 2007.
2. Валицкая А. П. Новая школа России // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2007. № 9.
3. Кузьмина Т. В. Культуротворческая среда как фактор саморазвития педагогического коллектива образовательного учреждения: дис. ... канд. наук, Тобольск, 2002.
4. Седова Л. И. Становление творческой личности в условиях развивающей образовательной среды: дис. ... док. пед. наук. Балашов, 2000.
5. Макареня, А. А. Методологические основы создания культуротворческой среды подготовки учителя: автореферат дис. ... док. пед. наук / Тобольский гос. пед. ин-т. — М., 1998.
6. Шипилина Л. А. Методология психолого-педагогических исследований. — Омск: полиграф. центр КАН, 2010.
7. Ясвин В. А. Отношение педагогов и учащихся как фактор качества образовательной среды // Ясвин В. А. социальная психология и общество, М., 2013, № 3.

Обучение военнослужащих в высших военных учебных заведениях

Пискунов Артемий Романович, курсант;

Смирнов Артём Эдуардович, курсант;

Яцук Константин Васильевич, доцент

Военный учебно-научный центр ВВС «Военно-воздушная академия», филиал в г. Челябинске

В основе обучения военнослужащих лежит общественный и педагогический процесс, без которого не получится качественная подготовка военных специалистов, а вследствие этого подразделений, частей, соединений, объединений, которые должны будут способны к эффективному, качественному выполнению поставленных задач в установленный срок по обеспечению военной безопасности государства.

Так же, особо важным, в плане подготовке обучения военнослужащих является общая целенаправленная, организованная, непрерывно проводимая, взаимосвязанная деятельность обучающего по созданию и развитию знаний, навыков, умений, развитие качеств личности, необходимых для успешного исполнения военно-профессиональных обязанностей в соответствии с уставами, инструкциями, наставлениями, руководствами, приказами и директивами командования во время прохождения военной службы.

С течением много времени освоения процесса обучения военнослужащих и подготовки воинских коллективов, были выделены следующие задачи:

- освоить содержания, технологии, форм и методов обучения военнослужащих;
- обнаружить совокупность связей, отношений и закономерностей, из которых состоят основные стороны развития теории и практики в обучение военнослужащих;
- оценить эффективность существующих и поиск новых способов ведущих к перспективным приемам обучения.

В период решения этих задач выделяется основа для теоретического строения процесса обучения, результат которого показывает усовершенствование имеющихся и создание новых методических систем обучения личного состава подразделений, частей и соединений.

Военная педагогика, опираясь на современную систему образования, должна рассматривать обучение военных специалистов, как особый педагогический процесс, одной из главных задач которого является обеспечение постоянной высокой боевой готовности частей, а так же их способность защитить Отечество от любого агрессора.

Рассмотрим Функции этого процесса:

1) образовательная — преподносит военнослужащему знания, навыка и умения, а также формирует правильные представления и понятия об окружающем состоянии мира, об изучаемых предметах и дисциплинах; вырабатывает определенные мировоззрения; дает толчок на развитие логического мышления, к самостоятельности в решении учебных задач и др.;

2) воспитательная — это функция, которая формирует профессиональные качества личности военнослужащего, здорового морально-психологического состояния воинского коллектива;

3) развивающая функция формирует у военнослужащих творческое мышление во время решения возникающих задач; усовершенствование интеллектуальных способностей и физических сил военнослужащих;

4) психологическая функция помогает в формировании у военнослужащих устойчивой психики и готовности к быстрому принятию решений в современном бою, к решению боевых различной степени сложности, учебных, а также служебных задач.

5) прогностическая функция развивает курсантов прогнозирование свои действия наперёд, содержания и методики процесса обучения и выработки необходимой рекомендации для его совершенствования.

6) исследовательская функция анализирует научный процесс образования, обучения, подготовки военнослужащих и воинских коллективов, эффективность, результативность, содержательность и инновации этих процессов.

Реализации в обучении военнослужащих комплексного подхода к подготовке воинов и воинских коллективов будет качественно выполняться, если соблюдать правила и условия каждой из функций педагогического процесса.

Организация и проведение процесса обучения военнослужащих происходит в соответствии с требованиями военной политики государства, а также по приказам и директивам Министерства обороны Российской Федерации. В неё входят военная доктрина государства, военная наука, воинские уставы, наставления, программы боевой и общественно-государственной подготовки, государственные образовательные стандарты и квалификационные требования к подготовке военных специалистов.

Особенность обучения военнослужащих проявляется в следующем:

1. Связь знаний, навыков, умений и качеств, которую необходимо сформировать у воинов, для предотвращения агрессии и при необходимости подавления, уничтожения противника.

2. Изучение служебных обязанностей.

3. Обучение военнослужащих организуется совместно с выполнением служебных обязанностей, с условиями постоянной боевой готовности.

4. Совместно используются индивидуальные и коллективные формы обучения.

5. В подготовке военнослужащих огромную роль имеет практическая направленность, она осуществляется

не столько в аудиториях, классах и лабораториях, сколько в поле, на море, в воздухе, на стартовых и огневых позициях, аэродромах.

6. Для овладения боевым мастерством необходимо использовать реальную боевую технику и вооружение, в условиях максимально приближенных к боевым, что связано с ярко выраженными психологическими и физическими трудностями. Процесс обучения требует от военнослужащих духовных, интеллектуальных и физических трудностей, самостоятельности и активности, смелости и решительности.

7. Процесс обучения организуется в ограничениях уставной тематике, осуществляется командиром, который детально жестко регламентирован требованиями руководящих документов, определяющие точный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания. Конкретные задания для курсантов, учитывающие все тонкости подготовки различных видов Вооруженных Сил и родов войск, содержатся в директивных документах утвержденных главнокомандующими видами Вооруженных Сил и родов войск.

В современном времени понимание, процесса обучения военнослужащих немало зависит от педагогического состава и его воздействию на курсанта по освоению того или иного предмета для достижения необходимой цели, с использованием соответствующих технологий.

Процесс обучения военнослужащих обладает своей внутренней логикой. Она объясняется совместной деятельностью, не только учебным, но и служебным, военно-профессиональным, боевым взаимодействием всех обучающихся. Эта логика проявляется в том, что каждый шаг обучаемого, зависящий от различных условий выполняемой совместно деятельностью, должен соответствовать требованиям повседневной службы и современного боя.

Логика процесса воинского обучения требует, что от преподавателя, что от курсанта постоянного творческого подхода к решению определенных задач, учета всех факторов необходимых для эффективного завершения поставленной задачи, которые оказывают влияние на процесс охватывания надлежащих знаний, навыков и умений.

Обучение военнослужащих представляет собой закономерно развивающийся процесс. В нем ярко выражаются законы общественного развития, познавательной деятельности личного состава, развивающие качества курсанта, как личность, большую роль играет в развитие психологии, философии, социологии, физиологии, и т. д. Именно поэтому этот процесс тесно связан с различными явлениями общественной жизни и, конечно же, с военным делом, а также с другими составными частями, такими как воспитание и развитие, психологической подготовкой.

Выражение действия законов в конкретных условиях следует считать объективные, существенные, устойчивые и повторяющиеся связи между основными частями, компонентами процесса обучения.

Для большей эффективности обучения военнослужащих во время улучшения качеств Вооруженных Сил, которые вызваны добавлением в него новых средств, офицеру, командиру, военному педагогу необходимы теоретические знания о существенных, постоянно повторяющихся явлениях, по которым протекает процесс обучения.

Главной закономерной направленностью к развитию процесса обучения военнослужащих в современных условиях следует признать *повышение в его структуре роли функций воспитания, развития и психологической подготовки*. Действие этой закономерности обусловлено особенностями и требованиями социально-психологического положения современного воинского коллектива к личности военнослужащего, изменениями структуры и содержания боевого мастерства вследствие качественной модернизации вооружения, военной техники и, конечно же, тактики боевых действий. Успешное и своевременное овладение сложным, а значит эффективным мастерством ведения боевых действий возможно лишь при условии высокой прогрессивности, интеллектуального развития и психологической устойчивости военнослужащих.

Практическая направленность обучение военнослужащих выражает зависимость этого процесса от развития боевой техники и вооружения, военной организации государства, постоянного повышения уровня развития военной науки, обеспечивает его связь с опытом прошлых и современных войн. Этим принципом руководствовались все выдающиеся полководцы. Его сущность выражается в девизе «Учить войска тому, что необходимо на войне». Военно-педагогическая суть данного принципа впервые была теоретически утверждена русским генералом М. И. Драгомировым. Он говорил, что в нем скрыт ответ на два основных вопроса: первое, чему учить военнослужащих, и, второе, в каких условиях проводить боевую подготовку войск.

В требованиях этого принципа выражена связь, которая совмещает теорию и практику:

- строгое руководство при обучении воинскими уставами, наставлениями, инструкциями;
- на занятиях и учениях создание сложных ситуаций, требующие от личного состава большого напряжения, бдительности, внимания, побуждающие военнослужащих активно действовать, самостоятельно принимать решения в быстро изменяющейся обстановке;
- обучение военнослужащих в условиях постоянно контролируемого риска, максимально приближая обучение к боевым, реальным условиям военно-профессиональной деятельности, и решительно устранять всяческие смягчения и упрощения в подготовке личного состава;
- добиваться от каждого курсанта профессионального владения боевой техникой и оружием, эффективного применения автоматизированных средств управления и средств связи, электронно-вычислительной техники, средств защиты от всех видов оружия;

- изучение характера и особенностей современной войны, основные положения российской военной доктрины и военной науки о ведении современного боя и войны в целом, а также немало важно давать рекомендации о, изучении развития вооружения, тактики вероятного противника.
- поддержание в частях и подразделениях высокую боевую готовность, не допуская беззаботности, благодушные к проведениям различных учений, требовать строгого соблюдения дисциплины;

В процессе боевой и общественно-государственной подготовки очень широко применяется метод наглядности, который осуществляет различные функции. При изучении нового материала это источник ощущений и восприятий; при повторении помогает воспроизвести в памяти изученный ранее материал сформировавшимся представлением, за счет этого расширить и углубить знания. При обучении приемам действий с оружием и техникой именно наглядность способствует выработке необходимых умений и навыков. С помощью, именно, наглядности значительно облегчается усвоение знаний, резко проявляется интерес к учению, которое делается более доступным и прочным.

И так в чем же заключается наглядность?

Наглядность — важнейшее положение, которое помогает организовать не только процесс обучения, а также и весь военно-педагогический процесс. Именно наглядность является фундаментом для раздела военной педагогики. Спустя долгого времени изучения этого процесса было принято, что эффективность обучения зависит от степени привлечения к работе органов чувств человека. Чем более разнообразны чувственные восприятия учебного материала, тем прочнее он усваивается.

Также можно выделить различные виды наглядности, которые могут совместно используются при обучении личного состава:

- натуральная наглядность:
 - реальные образцы оружия, техники, приборов, совместно с этим учебные поля, аэродромы, полигоны, стартовые позиции, различные виды снаряжения;
- изобразительная наглядность, включающая в себя имитационные средства, такие как мишени, имитаторы, взрывпакеты и т. п.
 - объемные наглядные пособия, в которые входят изучаемые образцы оружия и боевой техники или же их части в увеличенном или уменьшенном виде, специально изготовленные показные макеты, модели, стенды, станки для изучения взаимодействия частей и механизмов, схемы с использованием электрифицированных средств и т. п.;
 - графические наглядные пособия с содержанием плакатов, карт, схем, таблиц, чертежей и т. п.;
 - аудиовизуальные средства, которые способны воспроизводить кинофильмы, магнитофонные записи,

телевизионные передачи, ко всему этому компьютерная техника, слайды и т. п.

Доступность и высокий уровень трудности в обучении требует, чтобы учебный материал, его методы, объем изучения соответствовали интеллектуальным и физическим возможностям курсантов, для того чтобы они могли в полной мере и сознательно усваивать необходимые знания, навыки и умения при определенном напряжении своих умственных и физических сил.

Необходимо грамотно составлять учебный процесс. Это можно объяснить тем, что слишком сложное содержание изучаемого материала или объем, не соответствующий времени, отведенному на изучение определенной темы или раздела, могут значительно снизить у слушателей мотивацию и настрой к учению. Невозможность усвоения также можно объяснить пределом физических напряжений, когда не полностью учитываются возможности курсантов, степень их способностей, натренированности. Как следствие несоблюдения этого принципа у военнослужащих ослабевают волевые качества, и падает работоспособность, наступает изнеможение организма. Однако данный принцип не означает, что обучение должно быть предельно простым. Исследования и практика показывают: при значительной простоте содержания снижается интерес к учению, не формируются необходимые волевые усилия, понижается желание к развитию интеллектуальной работоспособности военнослужащих; в процессе обучения слабо реализуется его развивающая функция.

Для того чтобы осуществить на практике принцип доступности и высокого уровня обучения, необходимо соблюдать ряд *правил*:

- объяснять простым и как можно более доступным языком, при объяснении использовать сходство, сравнение, сопоставление, противопоставление и другие приемы;
- для грамотного и наиболее качественного обучения необходимо определить уровень подготовленности обучаемых, степень их умственного и физического развития, состояние здоровья;
- обучать военнослужащего необходимо, плавно переходя от простого к сложному, от известному к более неизвестному, от близкого к далекому;
- активно использовать примеры из жизненного опыта; знания, умения и навыки военнослужащих брать за основу при изучении нового теоретического и практического материала;
- соблюдать соответствие программного материала с количеством выделенного времени, отведенному на его изучение;
- постоянно требовать напряженной умственной и физической работы от обучаемых военнослужащих.

Таким образом, в соответствии с этим принципом обучение военнослужащих должно строиться на основе реальных возможностей, с учетом интеллектуальных, физических и нервно-эмоциональных перегрузок, отрицательно влияю-

щих на их физические и психические качества, но не забывать требовать определенных усилий.

Коллективизм в обучении тесно связан с индивидуальным подходом. Хорошо организованная работа воинского коллектива полностью зависит от четкой работы каждого военнослужащего. Командиру для правильной и всесторонней подготовки требуется знать индивидуальные особенности каждого подчиненного и уметь учитывать их при обучении.

Давайте чуть углубимся и рассмотрим, что же такое коллективизм.

По своему характеру воинская деятельность является коллективной. Современная боевая техника и оружие требуют от военнослужащих высокой четкости, согласованности действий между собой, так как любая неточность в работе хотя бы одного человека может привести к срыву выполнения боевой задачи не только расчета или экипажа, но и подразделения, а то и вовсе всей части. Именно коллективизм обеспечивает слаженность, согласованность и четкость действий, сплоченность, готовность помочь друг другу и взаимозаменяемость всех военнослужащих отделений, расчетов, экипажей и подразделений. Основой формирования коллективизма является организация коллективных действий на занятиях и учениях, в процессе несения боевого дежурства, внутренней и караульной служб.

Коллективизм, естественно, необходимо формировать не только в процессе боевой и общественно-государственной подготовки, но и в повседневной деятельности. Вся работа с личным составом строится и проводится на основе обучения его командиром, подходя с каждой стороны.

В современной армии необходимо быстрое и качественное овладения сложной боевой техникой, что как раз таки требует применения всех возможных методов обучения. В настоящее время все методы взаимосвязаны и используются в определенных сочетаниях.

Методы обучения военнослужащих — это упорядоченная система последовательных, взаимосвязанных действий педагогов и обучаемых, которая содержит в себе все необходимые совокупности разносторонних приемов, средств, способов преподавания изучаемого материала, которые обеспечивают полное усвоение и преобразование в знания, умения и навыки, а также формирование высоких морально-психологических и боевых качеств. Они имеют характеристики признаков, которые направлены на определение цели обучения, способа усвоения содержания, порядка взаимодействия субъектов обучения.

Так, например, метод устного изложения часто задается вместе с обсуждением и приведениями различных примеров из личного опыта и, конечно же, опыта прошлых лет, упражнение с четкими демонстративными действиями, показ с ясным для понимания объяснением.

Условия, обеспечивающие успех применения методов обучения:

1. Наличие необходимых и определенно понятных целей обучения, упражнений, тренировок, самостоятельной

подготовки; осознанное усвоение при выполнении определенных действий с учетом их цели и пониманием сущности.

2. Наличие заинтересованности курсанта в полном и качественном достижении поставленных задач, стремление к тренировке упражнения, несмотря на их трудность в выполнении.

3. Поддержание постоянного высокого уровня внимания к выполняемым действиям.

4. Достижение определенно высокого уровня преодоления различных нагрузок с сохранением желания продолжать обучение и, конечно, не обойтись без качественного обеспечения восстановления состояния для хорошего функционирования организма к началу следующего занятия.

5. Постоянное видоизменение нагрузок, форм и структуры упражнений тем самым усложнять упражнения, добавляя в них новые элементы при условии постоянного закрепления ранее пройденного.

6. Наличие обратной связи, следовательно, строгий учет и контроль.

7. Реализация на занятии принципов обучения и воспитания.

8. Грамотно обоснованное планирование.

Соблюдение данных условий определяет организацию педагогической деятельности согласно с содержанием принципов обучения. Кроме того, качественная подготовка военного специалиста во многом зависит от образовательного процесса, и от тех форм, в которых он преподносится.

Помимо этого, учебному процессу присущи формы обучения. Они организуют учебный процесс, в котором отражаются условия его реализации.

В чем же заключаются эти формы?

Формы обучения сформировывают состав и группы курсантов, определяют структуру занятия, место и продолжительность его проведения, а также особенности деятельности обучающихся. Они отражают качество организации процесса обучения и представляют собой внешнее выражение согласованной деятельности офицеров (педагогов) и курсантов, осуществляемой в установленном порядке и в определенном режиме.

Учебно-плановые формы обучения включают в себя теоретические и практические занятия, боевые стрельбы, командно-штабные учения и др. Это является основой в боевой и общественно-государственной подготовке личного состава части.

Специфические формы обучения включают конкретные занятия, характерные для каждого вида Вооруженных Сил России, например в авиации — различные виды наземных тренировок и тренировок в воздухе.

Формы обучения непрерывно совершенствуются, поэтому вместе с этим появляются их новые разновидности. Необходимо отметить, что они тесно связаны с методами, которые используются в обучении. Их общее взаимодействие и определяет вид занятий.

Таким образом, можно сказать, что учебное занятие является важнейшей частью образовательного процесса

военно-учебного заведения, подготовки войск, в ходе которой осуществляется поучительные принципы и методы обучения. На них основываются теоретическое обучение и привитие курсантам практических навыков и умений по специальности.

Руководящими документами по организации оперативной, боевой подготовки в Вооруженных Силах России, образовательного процесса в вузах Министерства обороны России предусмотрены следующие *основные виды учебных занятий*:

- лекции;
- самостоятельная работа;
- практические занятия;
- семинарские занятия;
- групповые занятия;
- лабораторные работы;
- контрольные работы;
- выполнение курсовых работ;
- зачеты;
- войсковая практика;
- войсковая стажировка.

Лекции один из основных видов занятиями теоретического обучения. Преподаватель основы научных знаний по дисциплине, раскрывает состояние и перспективы развития области науки и техники предмета обучения, к которому она определена, концентрирует внимание курсантов на наиболее сложных и контрольных вопросах, заинтересовывает и преподносит стимул на их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления.

Очередность лекций должна представлять собою, как правило, цепочку логического завершения вопросов рассматриваемых на занятие. Основой лекции являться, как правило, состояние науки и техники. Должна читаться на высоком научном уровне. Задача лектора разъяснять в полном объеме сущность новых понятий, положений, формул и их прикладное значение, периодически иллюстрируя изложение практическими примерами опыта выдающихся людей и наглядными пособиями. Лекция должна вызывать у курсанта рвение к самостоятельной доработки материала.

Основным методом в лекции выступает устное изложение учебного материала, который сопровождается показом презентаций, видео, кинофильмов, различных схем и плакатов, показом моделей, приборов и макетов.

Самостоятельная работа обучающихся является одной из основных составляющих частей учебных обязанностей курсантов. Главной ролью таких занятий является закрепление и углубление полученных знаний и навыков на лекциях, поиск и приобретение новых знаний, в том числе с использованием автоматизированных обучающих систем, дополнительной литературы, рекомендуемой преподавателем в начале лекции, а также умений работать в качестве специалиста своей направленности. Она предназначена для выполнения учебных заданий, подготовке к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам. При под-

готовке к контрольным, зачетам либо экзаменам, по необходимости разрешено организовывать консультации с ведущим преподавателем, для повторного разъяснения непонятых вопросов.

Самостоятельная работа организуется командирами подразделений обучающихся, а обеспечение и контроль проведения самостоятельной работы осуществляется кафедрами, на которых находятся аудитории самостоятельных работ. Время для нее отводится согласно расписанию дня из расчета не менее 3–4 часов ежедневно. Учебный отдел военного вуза систематически осуществляет контроль, за организацией самостоятельной работы, проводятся такие работы не реже одного раза в месяц.

Практические занятия — это занятия, в основе которого лежит практическая работа, которую выполняет каждый из числа обучающихся. Оно нацелена на показания итогов знаний, практических умений за определенный период обучения и приобретение навыков в решении задач. В том числе направлена на выполнение чертежей, производство расчетов, ведение рабочих карт, разработка и оформление боевых и служебных документов, одним из немало важных факторов является практическое овладение иностранными языками; отработка упражнений, приемов и нормативов, определенных уставами, наставлениями и руководствами; освоение вооружения и военной техники, овладение методами их применения, эксплуатации и ремонта.

В результате у военнослужащих формируются умения применять в своей профессиональной деятельности полученные знания, а также навыки выполнения конкретной работы, например настройка рации, подготовка оружия к стрельбе, подгонка снаряжения и др.

Семинары — это вид занятий, который проводится по наиболее сложным вопросам учебной программы для того, чтобы углубленно изучить дисциплину, присвоить обучающимся навыки самостоятельного поиска информации, и ее анализа, сформировать и развить у курсантов научное мышление, умение активно участвовать в творческой дискуссии, делать правильные выводы, аргументировано выражать и отстаивать свое мнение. Это один из основных видов учебно-практических занятий в военных вузах, который заключается в обсуждении обучающимися сообщений, докладов, рефератов, выполненных ими по результатам учебных исследований под руководством преподавателей или самостоятельно. Семинар — важное звено в общей системе теоретического обучения. Продолжительность составляет не менее 4 часов.

Групповые занятия необходимы исключительно для дисциплин оперативно-тактического, тактического и тактико-специального направления с целью накопления у курсантов практического опыта в планировании, организации боевых действий, а также обеспечения их управления войсками.

Это форма обучения в основном относится к практической направленности обучения, главным образом, по опе-

ративно-тактической и тактико-специальной подготовке. Групповые занятия проводятся для закрепления обучающимися теоретических знаний и получения ими навыков в организации боевых действий и управления войсками, как в военное, так и в мирное время.

На групповом занятии так принято, что все курсанты действуют в одной и той же роли, выполняя функции должностного лица, которого определил преподаватель.

Особенность организации различных упражнений на групповых занятиях состоит в том, что они проводятся на фоне решения комплексной задачи, связанной одним смыслом и оперативно-тактической обстановкой. При этом каждое последующее занятие должно иметь логическое продолжение и являться развитием предыдущих вопросов, как на лекционных занятиях. Занятия организуются одной или несколькими оперативно-тактическими кафедрами, которые взаимосвязаны друг с другом. На групповом занятии обычно отрабатывается несколько учебных вопросов и по времени это должно занимать не менее четырех часов. Все слушатели исполняют обязанности одного или нескольких должностных лиц индивидуально, либо коллективно решая поставленную тактическую задачу.

Лабораторные работы — один из видов самостоятельной работы обучающихся, проводимой строго под руководством преподавателей в специально оборудованных лабораториях, на лабораторных установках и образцах материальной части вооружения и боевой техники.

Они нацелены на практическое освоение обучающимися научно-теоретических положений изучаемой дисциплины; овладение техникой с помощью экспериментальных исследований и анализа полученных результатов; получение навыков работы с лабораторным оборудованием, контрольно-измерительными приборами и вычислительной техникой.

Лабораторные занятия оказывают помощь в развитии у курсантов наблюдательности, активности, а также чувства ответственности и настойчивости. Они должны вызвать интерес к изучаемым вопросам, способствуют укреплению уверенности в своих силах. Обеспечивают развитие теоретического и практического мышления, преподносят навыки к поиску в материале предметную сущность изучаемых явлений и процессов, принципов функционирования боевой техники и т. п.

На каждое плановое занятие, требуемое глубокого разъяснения, обычно выносятся одна лабораторная работа, посвященная исследованию какого-либо физического явления, устройства или системы. Поэтому эти занятия часто называют лабораторными работами.

После выполнения лабораторной работы обучающиеся представляют отчет о проделанной работе в письменном либо электронном виде и защищают его. Защищенные отчеты должны храниться на кафедре до завершения данной учебной дисциплины.

Контрольные работы выводятся в виде письменных ответов на вопросы в конце завершения определенной темы. В нее могут входить, как решения задач, контрольных тео-

ретических знаний, так и проверки выполнения упражнений обучающегося, различных приемов и нормативов. Содержание заданий на контрольную работу и порядок ее выполнения устанавливаются кафедрой.

Выполнение курсовой работы имеет цель научить курсантов самостоятельно применять полученные знания для решения конкретных практических задач, привить навыки самостоятельного проектирования, производства расчетов, проведения научных исследований с точным и четким обоснованием своего решения. Курсовая работа выполняется в часы, отведенные на изучение дисциплины. Количество курсовых работ в семестре должно быть не более двух.

Для каждого курсового проекта кафедра разрабатывает индивидуальные задания на каждого курсанта, в которых определяются наименование темы, основные исходные данные, необходимые для выполнения задания, перечень рекомендуемой литературы и вопросы, предусмотренные для разработки. Из числа профессорско-преподавательского состава назначается руководитель курсового проекта. Курсовой проект содержит пояснительную записку и необходимое количество схем, чертежей, карт, выполненных от руки в одном экземпляре.

Зачеты — важная форма обучения воинов. Она служит закреплению у военнослужащих знаний полученных в своей профессиональной деятельности, а также контролю уровня навыков по конкретной воинской специальности; исправлению недостатков процесса обучения личного состава части, которые были выявлены в процессе подготовке. Подготовка к зачетам порождает у курсантов чувство ответственности, направляет их на повторение и закрепление изучаемого материала. Правильная организация зачетов является хорошей школой в самоутверждении военнослужащего, проявлении себя как личности, это заметно проявляется в наличии выдержки, умения применять свои интеллектуальные и физические способности, умения управлять своими поступками.

Практика — организационная форма практического обучения курсантов. Ее проводят по дисциплинам или их группам имеющих прямую направленность к дальнейшей специальности курсанта в целях закрепления знаний и совершенствования практических навыков с учетом должностного предназначения обучающихся. К практике привлекаются старшие курсы военного училища, и проводится в военном вузе и его структурных подразделениях, в войсках и организациях Вооруженных Сил, а также в организациях других федеральных органов исполнительной власти, которые имеют прямое направление на специализированный профиль обучения курсанта.

Ее основные задачи это закрепление теоретических и практических знаний, полученных курсантами в процессе обучения в военном вузе; изучение технологии и получение практических навыков в проведении экспериментальных исследований.

Войсковая стажировка организуется в целях приобретения обучающимися опыта в исполнении обязанностей

по должностному предназначению на командных, штабных, инженерно-технических и других должностях в войсках в течение установленного учебно-методическим отделом срока.

Учебно-методическое руководство стажировкой осуществляют соответствующие кафедры вузов. Для этого они выделяют преподавателей с большим опытом работы по данной специальности.

Срок стажировки, ее содержание и индивидуальные задания составляются учебными планами и программами войсковой стажировки. Программы разрабатывают соответствующие кафедры, после чего их утверждают начальники военных вузов.

Командиры частей организуют стажировку курсантов, утверждают и высылают в вузы письменные отзывы об их работе. По окончании стажировки курсанты составляют отчеты, которые рассматриваются и утверждаются руководителями стажировки, назначаемыми от вуза и войсковой части. Защита отчетов производится на кафедре, осуществляющей учебно-методическое руководство стажировкой.

В заключение необходимо отметить, что применение того или иного вида учебных занятий и методов обучения курсантов во многом зависит от учебной дисциплины и от тех задач, которые стоят перед ней в данном военном вузе.

Литература:

1. Военная педагогика / Под ред. А. В. Барабанщикова. М.: ВПА, 1986.
2. Военная психология и педагогика / Под ред. В. Ф. Кулакова. М.: Совершенство, 1998.
3. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика. М., 1993.
5. Осмоловская И. М. Дидактика. М.: Академия, 2006.
6. Педагогика: теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2006.
7. Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. М., 1996.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия. Минск: Современное слово, 2005.
9. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
10. Подласый И. П. Педагогика: в 2 кн. Кн. 1. М.: ВЛАДОС, 2000.
11. Ситаров В. А. Дидактика. М.: Академия, 2004.
12. Фокин Ю. Г. Теория и технология обучения. М.: Академия, 2006.
13. Устав внутренней службы ВС РФ, Воениздат, 1994.
14. Усов А. К. Управление подразделениями в мирное время: Учебно-методическое пособие для курсантов / А. К. Усов; под ред. Н. М. Селивончик - Минск: БНТУ, 2011.

Роль контрольно-диагностической деятельности в обеспечении качественного управления дошкольной образовательной организацией

Рассказова Жанна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;

Перисаева Алина Маирбековна, студент

Северо-Осетинский государственный педагогический институт (г. Владикавказ)

Новые вызовы времени порождают принципиально иные требования к образованию. В ходе реформирования образования и расширения перечня образовательных услуг особое внимание уделяется разработке менеджмента в системе управления образованием и подготовке менеджеров, что позволяет повысить уровень профессионализма управленца. Введение менеджмента в образовании позволяет образовательным организациям расширять перечень образовательных услуг и повышать качественный уровень обучения, воспитания и развития. Предоставляет учреждениям образования большие возможности для адаптации к условиям рынка.

Менеджмент в образовании предполагает специальную разработку принципов, методов, средств и форм управления образовательными системами с целью повышения эффективности их деятельности.

Приоритет качества образования как ядра образовательной политики делает остроактуальной проблему поиска эффективных механизмов управления им на всех уровнях образовательной системы, начиная с дошкольного учреждения.

В соответствии ФЗ РФ № 273 от 29.12.12 г. «Об образовании в Российской Федерации» дошкольное образование впервые стало самостоятельным уровнем общего об-

разования. С одной стороны, это признание значимости дошкольного образования в развитии ребенка, с другой — повышение требований к дошкольному образованию, в том числе через принятие федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [6].

Образовательные организации дошкольного образования самостоятельно разрабатывают и утверждают свои основные образовательные программы на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования и с учетом примерных основных образовательных программ дошкольного образования. В образовательном процессе необходимо сочетание принципов научной обоснованности и практической применимости, соответствие критериям полноты, необходимости и достаточности, обеспечение единства воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач процесса образования детей [5].

Безусловно, постановка задач на повышение качества образования в дошкольной образовательной организации меняет стиль управления — оно должно быть инновационным, и более того, гибким, способным быстро воспринимать происходящие перемены.

Переход ДОО на ФГОС влечёт за собой и необходимость принятия новых управленческих решений. В связи с этим наибольшую актуальность приобретает значимость эффективного управления образовательным учреждением, способного обеспечить выполнение поставленных государством задач.

Под управлением ДОО К. Белая, Л. Поздняк, Т. Комарова понимают целенаправленную деятельность, обеспечивающую согласованность труда сотрудников; научно-обоснованное воздействие на воспитателей, обслуживающий персонал, детей, родителей и общественность в целях оптимального решения проблем воспитания и обучения детей дошкольного возраста [1; 4]. Конаржевский Ю. А. утверждает, что управленческий цикл рассматривается как целостная совокупность сориентированных на достижение одной цели, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности, взаимодействующих между собой управленческих функций, совершающих законченный круг развития и ограниченных определёнными, предметно-пространственными и временными рамками.

П. И. Третьяков и Г. К. Чекмарёва в качестве самостоятельных, но взаимосвязанных функций управления выделяют:

- мотивационно -целевую;
- планово-прогностическую;
- организационно-исполнительскую
- контрольно-оценочную;
- контрольно-диагностическую;
- регулятивно-коррекционную.

Рассматривая дошкольную образовательную организацию как целостную, динамическую систему, исследователи Л. М. Денякина, Л. В. Поздняк считают, что ее оптимальное жизнеобеспечение возможно лишь при умении руководи-

теля планировать, организовывать, контролировать, регулировать, согласовывать и координировать работу коллектива на научной основе [4].

Контрольно-диагностическая деятельность — принципиально важный компонент, без которого управление не может существовать. Контроль делает управление «зрячим», чувствительным к изменениям. Контроль предполагает выявление отклонений фактических результатов от намеченных целей. Контроль тесно связан со всеми функциями управления, но особенно — с педагогическим анализом информации. В ходе контроля полученные данные анализируются. По результатам анализа и оперативной информации руководитель получает возможность выработать управленческое решение и осуществить регулирование (коррекцию) как объекта, который подвергался контролю, так и самой управленческой деятельности. С функцией контроля тесно связано регулирование и коррекция педагогического процесса. Необходимость регулирования обусловлена тем, что целостный педагогический процесс основан на противоречиях: с одной стороны он стремится к организации (организованность ему придаёт целенаправленная деятельность педагогов и учащихся), а с другой — к дезорганизации, обусловленной влиянием различных внешних и внутренних факторов, учесть которые заранее оказывается невозможно. Причинами дезорганизации педагогического процесса могут быть, например, привнесение в его структуру новых форм, методов и содержания, смещение пространственно-временных рамок той или иной деятельности, изменения в контингенте педагогических работников и учащихся, регулирование педагогического процесса должно осуществляться как завершающее звено в цепочке «контроль → анализ результатов контроля → регулирование».

Дошкольная образовательная организация получила право самостоятельно контролировать и нести полную ответственность за конечные результаты обучения, воспитания, развития детей и подготовке их к школе. Это даёт возможность, с одной стороны, коренным образом перестроить контроль за работой каждого сотрудника, усилив в контроле гуманистические начала, индивидуальный подход, с другой — повысить ответственность руководителя за результаты, а, значит, и за их объективную оценку. Соблюдение норм взаимоотношений между сотрудниками, определенный ритм работы образовательной организации, способствующий выполнению плана, обеспечивает контроль.

Контроль — один из самых сложных видов деятельности руководителя образовательной организации, требующий глубокого осознания миссии и роли этой функции. Контроль выступает как один из показателей качества управления образовательной организацией, является одной из важнейших управленческих функций. Он непосредственно связан с функциями анализа и целеполагания. Данные контроля без их анализа мертвы, а, с другой стороны, при отсутствии цели, к которой движется подчиненный, в принципе нечего контролировать.

Контроль за состоянием и результатами учебно-воспитательного процесса, пишет В. С. Лазарев, должен ежегодно планироваться, и планы контроля в форме циклограмм должны доводиться до всех педагогов, те же в свою очередь должны овладеть приемами и методами эффективного контроля на всех стадиях учебно-воспитательного процесса.

В. Зингер, Л. Ланг, М. М. Поташник, Л. И. Фишман в своих работах по проблеме управления выявили типичные и общие правила контроля:

- контроль не должен быть неожиданным, исполнители должны знать о его сроке;
- контроль не должен быть всеобъемлющим. Необходимо сосредоточиться на наиболее важных моментах, где руководитель может помочь избежать ошибки или оказать иную помощь;
- контролируя, необходимо не только выявлять промахи, недостатки, но и обращать внимание на успехи, анализируя причины успешности и побуждать исполнителей к дальнейшим удачам;
- сделанные в результате контроля выводы нельзя держать при себе, если даже эти выводы негативные. Иначе результаты контроля бесплодны;
- отмечая недостатки, руководитель должен убедиться, что исполнители согласны с его выводами, и понимать, как можно исправить положение;
- контроль должен быть опережающим, ориентированным на поддержание положительной мотивации.

Хотелось бы отметить, что, как показывает практика, контроль помогает выявить не только недостатки, но и положительные результаты. Ведь, по сути, контроль — это постоянное сравнение того, что есть с тем, что должно быть. Авторы исследований, посвящённых проблемам управления образовательным учреждением, отмечают важность

функции контроля, реализация которой обеспечивает знание состояния дел в учреждении.

Можно выделить основные принципы, которыми следует руководствоваться при осуществлении контроля, это:

— Стратегическая направленность контроля — то значит, что все основные усилия педагогов, контролируемых и контролирующих, должны быть сосредоточены на главных направлениях образовательного процесса.

— Целевая, предметная, персональная и временная определенность контроля, деятельность его субъектов будет осуществляться успешно, если определены: а) цель и задачи контроля; б) предмет контроля; в) состав контролирующей и контролируемой групп; г) сроки контроля.

— Системность контроля.

— Демократичность и толерантность.

— Оптимальность и объективность. При реализации контроля следует избирать содержание, формы и методы, которые являются адекватными целям проверки и позволяют получать объективную информацию о состоянии контролируемого объекта. В то же время, информация, полученная в результате целенаправленных наблюдений и как итог продуманной системы контроля, должна быть реальной и объективной.

— Созидательность осуществляемой проверки, повышение качества, улучшению деятельности всего педагогического коллектива и каждого педагога в отдельности.

Процесс управления требует надёжной обратной связи управляющей и управляемой подсистем на любом уровне. Именно контроль в различных его формах и методах (способах, средствах и взаимодействиях) обеспечивает такую обратную связь, помогает выявить недостатки в работе, установить их причины, а, значит, наметить пути их устранения с помощью коррекции и регулирования деятельности.

Литература:

1. Белая К. Ю. Руководство ДОУ: контрольно-диагностическая функция. — М.: Творч. центр «Сфера», 2008. — 62 с.
2. Езопова, С. А. Менеджмент в дошкольном образовании / С. А. Езопова. — М.: Академия, 2012. — 220 с.
3. Зубкова Е. Н. Методическая работа в ДОУ как фактор управления качеством воспитательно-образовательного процесса [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). — Чита: Издательство Молодой учёный, 2013. — С. 38–41.
4. Поздняк Л. В. Управление дошкольным образованием: учебное пособие для студентов пед. вузов / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 432 с.
5. Рассказова Ж. В., Басиева З. М. Организация образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС // Молодой учёный. — 2016. — № 9. — С. 1168–1170.
6. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об Образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 15.06.2016).

Принципы словарной работы при обучении русскому языку в неязыковых вузах

Рахимова Наргиза Хамидуллаевна, ассистент
Ташкентский университет информационных технологий (Узбекистан)

Работа с лексикой составляет важную часть методической работы при обучении русскому языку. К основным принципам словарной работы относятся:

1. Системный принцип.

Лексика — не просто совокупность слов языка, а определенным образом организованная система. Лексическая система характеризуется многообразием связей ее единиц. Одно и то же слово может входить в самые различные связи и группировки, выделяемые на разных основаниях: по общему грамматическому значению (слова, обозначающие предметы, действия, признаки, т. е. различные части речи), по словообразовательному признаку (боль, болеть, больной, болельщик, больница, больно — однокоренные слова), по грамматическим категориям (например, существительные, отвечающие на вопрос *кто?* или *что?*), по общности или противоположности лексического значения (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы), по функционированию в той или иной сфере общения (тематические группы). Все эти системные связи слов постепенно усваиваются практически вместе с увеличением словарного запаса студента.

2. Тематический принцип

Этот принцип тесно связан с принципом коммуникативности, так как тематические слова служат для общения в рамках той или иной темы или ситуации (в школе, дома, на почте, в магазине). Чем больше слов по теме знает студент, тем свободнее будет его речь. Например, по теме «День Защитника Отечества» в программе даны такие тематические слова: Армия, солдаты, офицеры, защитники Родины, курсант, звание, задача, герой, война, враг, знамя, орден, медаль и др. Здесь же дана лексико — семантическая группа глаголов «борения»: сражаться, подняться, победить, защищать, разгромить. Синонимическая группа: храбрый — смелый, храбро — смело. Эти слова составляют смысловую основу текстов по данной тематике.

2. Сочетаемостный принцип

Это подача слов в минимальном контексте — в словосочетаниях. Этот принцип поможет ускорить автоматизацию навыков сочетания слов (согласования и управления), что, в свою очередь, ускорит процесс составления предложений, а значит, сделает рациональным обучение речевой деятельности. Путь к предложению и связной речи от словосочетания короче, чем от слова, поэтому вводить слова в предложения и в связную речь целесообразно через словосочетание. Представляя одновременно смысловое единство и целостную грамматическую структуру, словосочетание способствует усвоению лексики и грамматики в единстве, подчиняя их задаче развития речи, т. е. работа над словом в словосочетаниях принимает характер работы

над словоупотреблением. Например, слово *шапка* усваивается в следующих словосочетаниях: теплая, зимняя, меховая шапка; надеть, снять шапку; ходить в шапке, без шапки.

Раскрытие функции словосочетания как аналитической формы названия реальных действительности — первый шаг к формированию, у студентов понятия о связях слов и к выявлению роли этих связей для построения высказываний.

4. **Функционально-семантический принцип.** Каждое слово характеризуется типичными для него синтаксическими функциями, их оно выполняет в определенных грамматических моделях и речевых образцах. Каждая модель и речевой образец наполняются соответствующей лексикой. Таким образом, достигается органическое единство усвоения слов и грамматических моделей (грамматики) русского языка. В программе эта связь отражается частично. Учитель может пополнить список слов для той или иной модели по спискам слов для активного усвоения. Например, в модели предложения «существительное + глагол» в качестве подлежащего — субъекта действия могут выступать слова — названия лиц, данные в списке слов для усвоения: армеец, абитуриент, бакалавр, бедняга, воин, врач, гость, доцент, декан, дежурный, командир, куратор, лейтенант, наследник, народ, программист, преподаватель, ректор, менеджер, магистр, связист, человек, ученый, умница и др.; в качестве сказуемого — глаголы движения, конкретного физического действия и др.: Абитуриент сидит. Студент учится. Доцент работает. Для обозначения времени употребляются слова: весной, летом, зимой, осенью, утром, днем, вечером ночью, вчера, завтра, сегодня, сейчас, потом, в Новый год, на перемене, во время обеда и др. Для обозначения места: в аудитории, в армии, в бакалавриате, в библиотеке, на границе, в городе, в деревне, во дворе, в доме, в коридоре, на дороге, в деканате, в здании, на конференции, на кухне, в комнате, в столовой, в магазине, в магистратуре, в общежитии, в отделении, на парте, на площади, на почте, на полу, на полке, на перемене, на работе, в ректорате, на родине, в семье, в столовой, на скамейке, на симпозиуме, в театре, на траве, на улице, на уроке, на фабрике, на факультете, в университете, в шкафу, на этаже. Это исчерпывающий список слов для I курса, которые могут выражать категорию пространства. **При обучении русскому языку следует учитывать связь лексики и грамматики.** Лексика и грамматика — это две взаимосвязанные стороны языковой системы: грамматика организует лексику и в то же время сама живет в словах, в сочетаниях слов и предложениях. Лексика обретает жизнь в языке благодаря грамматике. Лексика и грамматика органически взаимосвязаны как в общей системе языка и речи, так и в каждом отдельном элементе языка, в частности

в слове. Каждое слово имеет, как известно, звуковую оболочку, грамматическую форму и значение. В каждом слове выделяются собственно лексическое (предметное или понятийное) и грамматическое значение, выраженное в той или иной грамматической форме. Например, слово *шкаф* обозначает вид мебели особой формы и назначения (предметное значение) и является существительным мужского рода в именительном падеже единственного числа (грамматическое значение). Благодаря своей двойной природе слово выступает в языке одновременно как единица лексической системы и как единица грамматического строя языка. Отсюда два направления в словарной работе — лексико-семантическое (изучается все, что касается лексического значения слова, — многозначность, синонимы, антонимы) и лексико-грамматическое (слово изучается как часть речи (существительное, глагол и т.д.) и с точки зрения состава слова). Лексико-семантический и лексико-грамматический аспекты изучения слова должны быть совмещены, так как слово обладает двойной сущностью — лексической, обращенной, прежде всего к внеязыковой действительности (предметам и понятиям, обозначаемым словом), и грамматической, обращенной внутрь языка. Такое совмещение достигается довольно просто и успешно может применяться на практике. К примеру, дается словосочетание *хорошие знания*. Задается первый вопрос: Что обозначает слово *знания* — предмет или признак предмета? После того как учащиеся ответят на этот вопрос, задается следующий: На что указывает окончание — я в слове *знания* — на один или множество предметов. Первый вопрос формирует представление об имени существительном как о категории слов, обладающих предметностью. Второй вопрос формирует представление о морфологической категории числа. Знакомясь с новым словом, студенты вместе с усвоением его значения практически усваивают грамматические формы слова, его сочетаемость с другими словами, согласование, управление, изменение слова по падежам, числам и т.д., т.е. элементы грамматического строя. Это успешно реализуется в словосочетаниях и предложениях.

Литература:

1. Методика преподавания русского языка в национальной школе. Уч. пособие для учащихся нац. групп Л. З. Закирова., Л. Г. Саяхова, К. З. Закирьянов и др. — Ленинград. отделение, 1990.
2. Сосенко Э. Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. — М.: Русский язык, 1979. — 140 с.

Например, слово *студент* усваивается в словосочетаниях: умный, знающий, устремлённый, наш студент; направлять студента, учить студента, помогать студенту. Во фразах: Это наш студент. Он целеустремлённый. Студент сдаёт зачёт. Он занимается. С другой стороны, при усвоении той или иной грамматической конструкции (того или иного типа предложения) преподаватель должен пропустить через нее как можно больше слов, употребляемых в этой конструкции. Опора на родной язык, учет его положительного (транспозиция) и отрицательного (интерференция) влияния при овладении вторым языком — один из основополагающих факторов методики обучения русскому языку в национальных группах технических вузов. Более всего этот принцип действенен при изучении словарного состава, так как специфика языка проявляется, прежде всего в области значения и лексической сочетаемости слов. Почему в речи нерусских студентов появляются ошибки типа: дал «имя» картине (вм. название), меня «взяли» в семью (вм. приняли), «пришел» в Ташкент (вм. приехал)? Причина в несовпадении значений слов в родном и русском языках. В тюркских языках слова *имя* и *название* соответствуют одному слову и, *взяли*, *приняли*, передаются одним словом языку, *пришел* и *приехал* не различаются и передаются словом *келдим*, т.е. данные слова в родном языке более широкие по объему и употребляются вместо двух русских слов, поэтому студенты путают эти слова.

Преодоление ошибок, возникающих вследствие несовпадения смысловых объемов слов в родном и русском языках, возможно только при более глубоком и тщательном изучении синонимии русского языка. С этой целью следует использовать упражнения, в которых предполагается выбор из двух-трех синонимов одного возможного. Например: Мне (дали, подарили) компьютер.

Помимо перечисленных методических принципов работы над словом, следует руководствоваться обще — дидактическими принципами, такими, как систематичность и последовательность, преемственность, доступность, наглядность, прочность усвоения знаний и навыков и др.

Теория решения изобретательских задач как проектное средство профилактики иждивенчества молодежи

Степанов Александр Борисович, студент
Омского государственного университета имени Ф. М. Достоевского

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) рассматривается как инструмент постановки задач и поиска правильных инструментов решения задач в социальном проектировании. В статье рассмотрен частный случай применения ТРИЗ для разработки социального проекта на примере проекта по повышению финансовой грамотности и профилактики иждивенчества молодежи.

Ключевые слова: теория решения изобретательских задач, алгоритм решения изобретательских задач, социальное проектирование, иждивенчество молодежи

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) это набор алгоритмов и методов для создания результативного творческого процесса для изобретателя. ТРИЗ предлагает алгоритм, позволяющий без перебора бесконечных вариантов решений проблемы найти оптимальный вариант. Область использования ТРИЗ — решение изобретательских или нетривиальных задач. Изобретение, это новое устройство или функция, которые служат на благо людям, помогают им. Нетривиальность — это необычность, имеющая свой образ (своеобразный). ТРИЗ имеет социальный потенциал для поиска новых, своеобразных приемов оказания помощи гражданам или группам людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Рассмотрим ресурсы ТРИЗ как средства профилактики и проект его использования для профилактики иждивенчества молодежи.

Преимущества ТРИЗ в отличие от «метода проб и ошибок» и «мозгового штурма»:

- во-первых, она позволяет перейти от неясной и расплывчатой проблемы к конкретным задачам и противоречиям.
- во-вторых, решить эти задачи с помощью приемов и принципов.
- в-третьих, получить сразу несколько идей, из которых осознанно выбрать наилучшие.
- в-четвертых, спрогнозировать и предупредить проблемы.

Для проектных решений проблем профилактики иждивенчества молодежи мы выбираем из перечисленных следующие ресурсы ТРИЗ:

- Правильное формулирование и постановка задач в социальном проектировании;
- Поиск правильных инструментов для решения задач;
- Анализ и оценка выбранных решений.

Одно из противоречивых проявлений нашей культуры является иждивенчество молодежи. Предполагается, что молодой человек к своему совершеннолетию, должен стать самостоятельным. Стремление во всем рассчитывать не на свои силы, а на помощь других ярко проявляется у молодежи в финансовой зависимости от родных и близких людей. По этой причине для проектной пробы мы выбрали профилактику финансового иждивенчества молодежи. Профилактика предполагается за счет создания

средствами ТРИЗ проектных условий освоения молодым человеком опыта самостоятельной финансовой активности.

Социальный проект: организация курсов по повышению финансовой грамотности молодежи, проект реализуется студентами кафедры социальной работы ОмГУ им. Ф. М. Достоевского.

Разбирать и реализовывать данный социальный проект в концепции теории решения изобретательских задач будем с помощью алгоритма решения изобретательских задач (АРИЗ).

АРИЗ — это пошаговая программа (последовательность действий) по выявлению и разрешению противоречий, то есть решению изобретательских задач.

1. Первым шагом в Алгоритме является определение в нашем проекте идеального конечного результата (ИКР). ИКР — это решение, которое мы бы хотели видеть в самых смелых мечтах, где возможно абсолютно всё. Самое эффективное решение проблемы — такое, которое достигается «само по себе», только за счёт уже имеющихся ресурсов.

В нашем проекте ИКР будет следующим: *деятельность проекта осуществляется в комфортных и оборудованных помещениях, имеется постоянный поток благополучателей, прошедшие курс становятся финансово грамотными и могут самостоятельно составить личный финансовый план.*

2. Итак, после того, как мы определили ИКР, мы должны найти и решить противоречия, которые могут мешать нам достигнуть поставленных целей.

Противоречие — взаимодействие противоположных, взаимоисключающих сторон и тенденций, предметов и явлений, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве: «Должно выполняться действие «А», чтобы задача была решена, — и должно выполняться (выполняется) действие «не А», потому что такова реальность».

Противоречия в нашем проекте: *необходимо помещение, но его нет; молодежь хочет быть финансово грамотной, но не хочет учиться.*

Стоит отметить, что правильная формулировка и определение ИКР и противоречия — это уже на 70% решённая задача.

3. Следующий шаг: поиск ресурсов для решения задачи. В основе всех красивых и эффективных решений лежат **ресурсы**, уже имеющиеся в нашей Системе (Система —

«контекст», в котором возникает задача, ситуация, обстановка): то есть, мы ничего не добавляем извне, а результат достигается. Так, решая простую задачу, зачастую достаточно лишь поискать нужный ресурс.

В нашем проекте главный ресурс — это образовательная организация, от которой мы ведём нашу деятельность (Университет).

4. Теперь мы переходим к этапу решения поставленных задач, используя выявленные в предыдущем пункте ресурсы.

Итак, для противоречия «*необходимо помещение, но его нет*» идеальным решением будет использовать для реализации проекта помещения Университета посредством заключения договора с руководством. Помещение будет использоваться только в рамках и на время реализации проекта, не нужно платить арендную плату.

Для решения противоречия «*молодёжь хочет быть финансово грамотной, но не хочет учиться*» можно использовать один из принципов решения изобретательских задач как «инверсия требований». То есть, в нашем случае мы должны «перевернуть» требования благополучателей и не предлагать им обучение, а сразу готовый финансовый план. Но идеальным решением данного противоречия, ориентируясь на наш ИКР будет: *обучающий курс, во время которого слушатель будет составлять свой личный финансовый план, и результатом обуче-*

ния будет являться готовый личный финансовый план у каждого слушателя.

5. Последним пунктом АРИЗ является анализ. Получив один или несколько вариантов решения задачи, нужно проанализировать их с позиции идеальности. Для этого нужно выяснить насколько сложно и дорого обойдётся их реализация, задействованы ли все ресурсы системы, какие нежелательные эффекты возникли, как их минимизировать или устранить.

Теория решения изобретательских задач в социальном проектировании необходима, в первую очередь, как инструмент правильной формулировки задач проекта, поиска необходимых ресурсов и способов решения данных задач, при этом исключая «вредные» и ненужные нам решения. Также ТРИЗ играет немаловажную роль в анализе принятых нами решений, с точки зрения их идеальности и коэффициента полезного действия. В теории решения изобретательских задач действие человеческого фактора сводится к минимуму, ТРИЗ не способствует активизации творческого потенциала, она, скорее, организует его.

Мы описали одну из возможностей теории решения изобретательских задач, ТРИЗ как проектное средство профилактики иждивенчества молодежи. На наш взгляд, ТРИЗ обладает большими ресурсами для его использования в области социальной работы. Это перспективы нашей дальнейшей работы.

Литература:

1. Всё о ТРИЗ [Электронный ресурс] — 4brain.ru/triz (дата обращения: 15.03.16).
2. Социальные проблемы реформирования образования [Электронный ресурс] — <http://socialtheory.ru/prepodavanie-sociologii-opyt-innovacionnyh-priemov/socialnye-problemy-reformirovaniya-obrazovaniya/1197-socialnye-problemy-reformirovaniya-obrazovaniya-2.html> (дата обращения: 15.03.16).
3. Изобретаем, отвечая на вопросы [Электронный ресурс] — <http://www.trizland.ru/trizba/1884> (дата обращения: 15.03.16).

Модель формирования исследовательской компетентности учащихся

Фаритов Анатолий Тависович, учитель математики и информатики
МБОУ «Гимназия № 1 имени В. И. Ленина» г. Ульяновска

В статье автор рассматривает в свете новой парадигмы школьного образования ключевые компетенции учащихся, выделяя из них исследовательскую компетенцию и ее формирование через универсальные учебные действия учащихся в их тесном взаимодействии с педагогом.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенции, исследовательская компетентность, универсальные учебные действия, федеральный образовательный стандарт, взаимодействие учителя и педагога

Прежде чем, рассмотреть модель формирования исследовательской компетенции учащихся, необходимо остановиться на компетентностном подходе в целом и понятии компетенции как таковой.

Компетентностный подход в обучении всегда был в обсуждаемом поле научного сообщества, но особую актуальность

он приобрел с кардинальными изменениями в системе общего образования, в связи с утверждением в 2010 г. образовательной инициативы «Наша новая школа», с принятием Закона «Об образовании» в 2011 г., с началом перехода на новые ФГОС в 2012 г, утверждением Государственной программы РФ «Развитие образования на 2013–2020 гг». в 2013 г.

Компетентностный подход рассмотрен во многих исследованиях отечественных ученых: А. Г. Бермус, И. А. Зимняя, Г. Б. Голуб, В. В. Краевский, О. Е. Лебедев, А. В. Хуторский и др. Единства во мнениях ученых в отношении компетентностного подхода и компетенций нами не обнаружено.

А. В. Хуторский рассматривает компетентностный подход как подход, который акцентирует внимание на результате образования, причём результатом образования становится не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, а компетенции он рассмотрел в самом общем виде, дав свободу учителям — предметникам самостоятельно формировать компетенции учащихся в зависимости от возраста учащихся и специфики предмета, включая в компетенцию знания, умения, навыки и способы деятельности, в их совокупности, которые задают ориентиры для продуктивной деятельности учащихся [9, с.59].

И. А. Зимняя определяет ключевые компетенции с условной разбивкой на три группы: компетенции, которые относятся непосредственно к человеку как личности; компетенции, которые относятся к взаимодействию человека и социальной сферой; компетенции, которые относятся к деятельности человека [2, с.38].

Ключевые компетенции учащихся, выделяемые исследователями — это: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, личностного самосовершенствования.

В нашем понимании компетентностный подход в обучении учащихся как один из элементов модернизации школьного образования, который включает в себя ключевые компетенции, позволяющие учащимся самостоятельно решать практические задачи с применением как полученных теоретических знаний, так и собственного социального опыта.

Что касается непосредственно исследовательской компетенции, то можно выделить следующую ее специфику.

А. М. Митяева, Е. В. Феськова и др. рассматривают исследовательскую компетентность как компетентность, в основе которой находятся знания, умения, навыки, способы деятельности, образованность в целом, С. А. Курушкина, С. Н. Лукашенко и др. в ее основе видят способности учащихся, С. А. Курушкина, А. М. Митяева, Е. В. Феськова, С. Н. Лукашенко и др. рассматривают исследовательскую компетенцию, как приобретенную в процессе исследовательской и познавательной деятельности учащихся, которая позволяет усвоить и получить систему новых знаний, расширить его объем, найти свое место в мире [3;4;5;8].

Исследовательскую компетентность учащихся стоит рассматривать в их способности добывать и осваивать новые знания, а также применять базовые знания, умения, навыки и способы деятельности в нестандартных для них ситуациях, проявляя при этом самостоятельность.

Рассматривая формирование исследовательской компетентности при изучении курса «Информатика» в первую очередь необходимо учитывать, те результаты обучения, ко-

торые отражены в ФГОС. При изучении курса «Информатика» у учащихся необходимо сформировать:

- представления о социальных, культурных и исторических факторах ее становления;
- основы логического мышления;
- умения применять полученные знания при решении различных задач;
- представления о роли информатики и информационных компьютерных технологий в современном обществе, понимания основ правовых аспектов использования компьютерных программ и работы в Интернете;
- представления о влиянии информационных технологий на жизнь человека в обществе;
- понимание социального, экономического, политического, культурного, юридического, природного, эргономического, медицинского и физиологического контекстов информационных технологий;
- принятие этических аспектов информационных технологий;
- осознание ответственности людей, вовлеченных в создание и использование информационных систем, распространение информации.

Вот именно на вышеперечисленные результаты и должна формироваться исследовательская компетентность учащихся при изучении курса «Информатика».

Как правильно отмечает Г. А. Асмолов, методологическая основа нового федерального образовательного стандарта базируется на системно-деятельностном подходе, позволяющем выделить основные результаты обучения и создать оптимальные универсальные учебные действия (УУД) [1, с.3].

В федеральном государственном образовательном стандарте выделяются такие универсальные учебные действия, которые проявляются в способности учащегося осознавать, исследовать и принимать жизненные ценности и смыслы — личностные УУД; в способности учащихся управлять своей учебно-познавательной деятельностью — регулятивные УУД; в системе способов познания окружающего мира и совокупности операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации — познавательные УУД и способности учащегося осуществлять коммуникативную деятельность — коммуникативные УУД.

Вот именно через универсальные учебные действия рассмотрим модель формирования исследовательской компетенции учащихся, принимая во внимание позицию молодого исследователя Е. А. Пустовит [7, с.367].

Исследовательская компетенция включает в себя: исследовательские способности учащихся, состоящих из универсальных учебных действий:

- личностных, и к ним мы относим саморазвитие, саморегуляцию, самоконтроль и самооценку;
- регулятивных, и к ним мы относим все компоненты, которые связаны с организацией исследовательской деятельности учащихся;

- познавательных, и к ним относятся моделирование, выбор учащимися наиболее эффективных способов решения задач, работу с информацией;
- коммуникативных, и к ним относятся, правила общения, реализацию речевой деятельности как в устной так и в письменной формах.

При формировании исследовательской компетентности учащихся огромную роль играет учитель в их совместной деятельности. Разделяя мнение В. Я. Лядиус, которая определила основные условия эффективного взаимодействия учащегося и учителя, которые мы относим и к формированию исследовательской компетентности [6, с. 37]. Во-первых, участники педагогического процесса включаются в исследовательскую деятельность с самого его начала, во-вторых, учащиеся и учитель совместно планируют систему промежуточных исследовательских, творческих и репродуктивных задач, в-третьих, сотрудничество определяется собственным вкладом в исследовательскую деятельность, в-четвертых, действия между учителем и учащимися разделены и поддерживаются путем саморегулирования и самопобуждения. Таким образом, можно говорить, что при такой организации исследовательской деятельности выполняются такие функции как: адаптационная, обучающая, воспитывающая, развивающая, диагностическая.

Адаптационная функция видится в субъектно-объектных отношениях, т. е. отношений между учителем и учащимся, своеобразная стратегия взаимодействия между ними в процессе исследовательской деятельности.

Обучающую функцию такого взаимодействия необходимо рассматривать через реализацию полученных знаний в конкретную исследовательскую деятельность.

Воспитывающая функция проявляется в мотивации как учителя так и ученика к исследовательской деятельности, в культуре общения, навыках работы в коллективе.

Развивающую функцию мы рассматриваем через совместную деятельность учителя и ученика мыслить и действовать как исследователя.

Рефлексивную функцию необходимо рассматривать в возможности оценки личных и профессиональных качеств как учеником, так и учителем в совместной исследовательской деятельности.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что исследовательская компетентность учащихся, в том числе при изучении курса «Информатика», формируется на основе четырех базовых универсальных учебных действий: личностных; регулятивных, познавательных и коммуникативных в тесном взаимодействии учащихся и педагога.

Литература:

1. Асмолов Г. А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / Г. А. Асмолов, Г. В. Бурменская И. А. Володарская и др. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
3. Курушкина С. А. Использование дистанционных технологий для формирования учебно-исследовательской компетентности / С. А. Курушкина // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2011. — № 4. — С. 25–27.
4. Лукашенко С. Н. Развитие исследовательской компетентности студентов ВУЗа в условиях многоуровневой подготовки специалистов: Автореферат ... канд. пед. наук. 13.00.01. / С. Н. Лукашенко. — Тюмень, 2012. — 27 с.
5. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореферат ... канд. пед. наук. 13.00.08 / А. М. Митяева. — Волгоград, 2007. — 43 с.
6. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Лядиус. М.: НИИОП АПН, 1990. — 92 с.
7. Пустовит Е. А. Теоретические основы формирования учебно-исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы / Е. А. Пустовит // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. — 2013. — № 1 (23). — С. 365–369.
8. Феськова Е. В. Становление исследовательской компетентности учащихся в дополнительном образовании и профильном обучении: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / Е. В. Феськова. — Красноярск, 2005. — 210 с.
9. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Авангард в изобразительном искусстве

Журиха Анастасия Михайловна, студент

Воронежский государственный архитектурно-строительный университет

В статье отражено понятие авангарда как одного из важных направлений живописи, выявлено значение авангарда в изобразительном искусстве, описаны основные течения и их художественные особенности, изучено творчество представителей авангарда: П. Пикасо, М. Шагала, С. Дали и др.

Ключевые слова: авангардизм, живопись, изобразительное искусство, кубизм, футуризм, постмодернизм

История культуры на рубеже веков всегда интересна, так как именно в этот период рождаются новые явления и направления в изобразительном искусстве, представленные молодыми художниками, не только отвергающими приемы и техники прошлых времен, но и предлагающими собственную интерпретацию мира, наполняющие картину мира новой философией и идеологией, а также изобретающие собственные приемы написания картин. В настоящее время пройдет достаточный временной отрезок для осознания художественной ценности авангарда в изобразительном искусстве. Но практика влияния авангардизма на современное изобразительное искусство побуждает поставить вопрос о выявлении той роли, которую современность уже осознала в авангарде, расширив тем самым художественные горизонты, и о раскрытии тех ценностей, которые еще только предстоит открыть. Эти неосвоенные смыслы могут оказаться нужными в прогнозировании дальнейшего развития искусства XXI века.

Логика возникновения и развития авангардизма рассматривается в трудах и западных и отечественных искусствоведов, анализирующих различные аспекты авангардного искусства — это научные разработки: С. Батраковой, Г. Горячевой, В. Крючковой, Д. Сарабьянова, Г. Беме, Б. Гройса, Ш. Дуглас, П. Зейле и др.

Авангардизм (от французского «avantgarde» — передовой отряд), наиболее радикальное художественное направление в живописи XX в. Пришедший из военного лексикона термин обозначает роль авангардистов как первооткрывателей неизвестного прежде искусства, созвучного новому веку, борцов с выработанной веками (начиная с эпохи Возрождения) художественной системой [8, с. 67].

Необходимо выделить основные черты авангардизма. Согласно В. С. Турчину в авангардизме, в отличие от традиционного искусства, нет последовательно выстроенной системы эстетических эталонов, следовательно, его характерной чертой выступает диффузность границ и многообразие [10, с. 123].

В. Дианова в книге «Постмодернистская философия искусства» указывает, что «характерной особенностью аван-

гардного искусства выступают: множество точек зрения в осмыслении сути бытия, появление разных картин мира в воображении художников» [6, с. 171]. Школам авангардизма присуще недолговечность, так как каждая школа претендует на уникальность выработанного ею пути в изобразительном искусстве. Установка на экспериментальность и новизну, оригинальность художественного языка выступает одной из характерных черт авангардизма.

В начале XX в. художественный поиск авангардистов, как правило, носил намеренно вызывающий характер. Смысл картин, выходящий за рамки традиций, был непонятен зрителю, поэтому художники — авангардисты поясняли его в манифестах и комментариях, которые стали важным компонентом их творчества. Принципу изображения объективной реальности в привычных формах авангардизм противопоставил идею художественной деформации, которая открывала большие возможности для реализации и развития разных форм примитивизма и преувеличения [1, с. 109]. Еще одной важной чертой, авангардизма в живописи, по мнению Я. Тугенхольд является абстрактное мышление, стремление к искусству ассоциаций (перенос внимания с внешней на внутреннюю сферу), восприятие объектов через их переживание. Так появились особенные способы построения образов: чрезмерное кодирование (либо отсутствие сюжета), сочетание не сочетаемых форм, сближение разновременных пластов, сказочное отображение реальности. Условному языку искажения авангардизм часто находил объяснение в первобытной архаике, детском творчестве, в работах любителей [11, с. 144].

А. К. Якимович подчеркивает, что авангардизм, осознавая узость и не целостность реалистической картины, заменяет ее миром глубинных переживаний, выделяя себя в самостоятельную эстетическую область. Результатом исканий авангардизма часто становится симбиоз разных видов искусства, например: «театр художника», «киноживопись» и др. Для большинства течений авангардизма присущ примитивизм, который выделился в самостоятельное направление [12, с. 99].

Проследим исторический путь авангардизма в живописи. Авангардизм появился во Франции, затем возник в Германии, Италии, России. В первой трети XX века новые направления авангардизма появлялись одно за другим в широком географическом охвате — от России до Нового Света. Экспрессионизм, дадаизм, сюрреализм — с их тяготением к бессознательному в психике человека — обозначили **трансцендентную** линию авангардизма, в конструктивизме же, наоборот, воплотилась его рациональная, строительная воля.

Э. Гомбрих указывает, что в условиях нестабильности 1920-х гг. авангардизм теряет предыдущий возвышенность противоборства, создает союз с модерном, налаживает контакт с массовой культурой. Обманувшийся в своих ранних утопических взглядах, он, как и прежде, часто оказывается в состоянии андеграунда, правда уже только духовного, а не социального (в таких его поздних проявлениях, как абстрактный экспрессионизм или «новая фигурация», часто преобладают упаднические настроения: одиночества, отчаяния, мистического транса). Кризис авангарда, к середине XX века в какой-то мере расплескавшего свою былую «бунтарскую» энергию, явился стимулом для становления постмодернизма как основной ему альтернативы [8, с. 160].

В 1960–70-х гг. возникли новые авангардные направления: акционизм, поп-арт, концептуальное искусство и др. (объединенные термином постмодернизм). В прежние времена европейская культура не имела такого множества течений, направлений, индивидуальных стилей. Авангардисты существенно обогатили язык искусства, выработали широкий спектр новых идей. Среди них были великие мастера: П. Пикассо, А. Матисс, В. В. Кандинский, К. С. Малевич, М. З. Шагал, С. Дали и др. При всем множественности индивидуальных стилей, общими усилиями они создали новую художественную систему, основанием которой было не подражание природе, а творческий поиск художника. Авангардисты приспособили публику к резким, взрывным эстетическим впечатлениям, к активному соучастию в восприятии картин, к «мыслительной игре». Они стали подлинными первопроходцами современного искусства. П. Пикассо в картине «Плачущая женщина» в причудливых цветовых сочетаниях, в резких изломах линий показана сильная боль, искажившая лицо страдающей женщины. Взгляд зрителя задерживается на блеклой синеве вокруг рта и зубов; формы глаз и лба рассечены — буквально сломлены горем [7, с. 110].

А. Матисс «Красная комната». Цветовой вихрь обрушивается на зрителя в этой необычной картине, изобра-

жающей убранство комнаты и женщину, сервирующую стол. Живописная поверхность холста и вибрация чистого цвета гармоничны, причудливо вписаны в композиционную структуру и заполняют собой все пространство помещения. Скатерть сливается со стеной, предметы выглядят совершенно плоскими, художник намеренно деформирует их форму. Это удваивает впечатление лирического наплыва орнаментальных форм и переливающихся радугой красок. Цвет для А. Матисса — не столько средство изображения, сколько средство выражения, он сознательно избегает традиционных правил рисунка и перспективы [3, с. 87].

В. Кандинский. «Казачки». В этой полуабстрактной, необъяснимо притягательной картине формы холмов и человеческие фигуры с саблями органично вписаны в движение абстрактных форм, линий и цветовых пятен. Есть особенная красота в простоте ее построения и удивительная раскованность в манере наложения мазка [2, с. 113].

С. Дали «Сон». В этой фантазмагории сна мы видим только голову спящего на фоне образов сновидений. Ее неустойчивое положение говорит: если один из костылей упадет, то спящий проснется; так передана непрочность, хрупкость сна. Пристальное внимание художника к деталям создает атмосферу гротескной реальности. Будучи участником сюрреалистического движения, С. Дали пропагандировал в своем искусстве роль бессознательного и идею абсурдности [9, с. 150].

Итак, авангард ставил перед собой цели кардинального преобразования сознания человека средствами искусства, совершения эстетической революции, которая преодолела бы духовную стагнацию существующего общества. Не удовлетворяясь созданием изысканных «очагов» красоты и тайны, противостоящих низменной материальности бытия, авангард ввел в свои образы грубую материю жизни, «поэтику улицы», хаотическую ритмику современного города, природу, наделенную мощной созидательно-разрушительной силой, он не раз декларативно подчеркивал в своих произведениях принцип «антиискусства», отвергая тем самым не только прежние, более традиционные стили, но и устоявшееся понятие искусства в целом. Постоянно влекли авангард «странные миры» новой науки и техники — из них он брал не только сюжетно-символические мотивы, но также многие конструкции и приемы. С другой стороны, в искусство все активнее входила «варварская» архаика, магия древности, примитив и фольклор. Мировому диалогу культур авангард придал невиданную остроту.

Литература:

1. Андреева Е. Ю. Всё и Ничто. Символические фигуры в искусстве второй половины XX века: Учебное пособие. — СПб.: Издательство Ивана Лимбаха, 2014. — 300 с.
2. Андреева Е. Ю. Постмодернизм. Искусство второй половины XX — начала XXI века: Учебное пособие. — СПб.: Азбука-Классика, 2013. — 289 с.
3. Алпатов М. В. Матисс: Очерки. — М.: Искусство, 2009. — 260 с.
4. Бобринская Е. А. Концептуализм: Учебное пособие. — М.: Галарт, 2014. 190 с.
5. Бобринская Е. А. Футуризм: Учебное пособие. — М.: Галарт, 2000.

6. Дианова В. М. Постмодернистская философия искусства: истоки и современность: Учебное пособие. — СПб.: Петрополис, 2009. — 240 с.
7. Дмитриева Н. Пикассо: Очерки. — М.: Наука, 2011. — 200 с.
8. Гомбрих Э. История искусства: Учебное пособие. / Ред. Н. А. Борисовская; пер. с англ. В. А. Крючкова, М. И. Майская. — М.: АСТ, 2008. — 400 с.
9. Рожин А. М. Сальвадор Дали: миф и реальность: Очерки — М.: Аврора, 2012. — 322 с.
10. Турчин В. С. По лабиринтам авангарда. Учебное пособие. — М.: Изд-во МГУ, 2009. — 300 с.
11. Тугендхольд Я. Из истории западноевропейского, русского и советского искусства: Учебное пособие. — М.: Академия, 2007. 288 с.
12. Якимович А. К. Эпоха сокрушительных творений: Учебное пособие. — М.: Галарт, 2009. — 290 с.

«Музыкальный памятник» Георгию Свиридову: мемориальная музыка Романа Леденева

Чихачёва Мария Михайловна, кандидат искусствоведения, доцент;
Заозерских Алена Владимировна, студент;
Сапсуев Андрей Юрьевич, старший преподаватель
Красноярский государственный институт искусств

В работе рассматриваются творческие связи Г.В. Свиридова и Р.С. Леденева — ярких представителей современной отечественной композиторской школы. Внимание уделяется жанрам мемориальной музыки в творчестве Р.С. Леденева, посвященным Г.В. Свиридову.

Ключевые слова: отечественная композиторская школа, Г.В. Свиридов, Р.С. Леденев, мемориальная музыка

Среди контрастных стилевых исканий российской композиторской школы второй половины XX столетия творчество Георгия Свиридова и Романа Леденева отмечено стремлением сохранить чистоту и ясность интонации, господство мелодии — вернуть «благозвучие музыки».

Двух композиторов связывало длительное дружеское и творческое общение, а главное — близость взглядов на музыкальное искусство и развитие отечественной культуры. Свидетельство тому — записи, опубликованные в книгах «Музыка как судьба» Г. Свиридова и «Со своей колокольни. Черные тетради» Р. Леденева. Стремление к непосредственной записи собственных впечатлений и наблюдений в дневниках, тяга к анализу и рефлексии является своеобразной творческой параллелью этих двух композиторов. Так дневниковые тетради Свиридова, которые он вел с 1972 по 1994 г., были опубликованы его племянником А. С. Белоненко в 2002 году в книге «Музыка как судьба». Дневниковые записи Леденева велись с 1991 по 2009 г. и опубликованы самим композитором в 2010 г. в сборнике «Черные тетради».

В «записях» Свиридова находим: «Из того, что известно мне (а я знаю, конечно, далеко не все), я хотел бы назвать такие прекрасные произведения, как вокальные циклы ленинградцев Валерия Гаврилина «Русская тетрадь» и «Вечерок», «Апрельские песни» Вадима Веселова, песни Романа Леденева на слова Н. А. Некрасова, оркестровую музыку и квартеты Бориса Чайковского» [5, с. 117].

В «тетрадах» Леденева воспоминаниям о Свиридове отведено отдельное место, особенно после 1998 года, ко-

гда его Друг и Наставник покинул этот мир: «В течение нескольких месяце я видел смерть, жадно хватающую близких мне людей. Я ничего до сих пор не написал в своих заметках о Свиридове, правда, старался в нескольких статьях, но пока не получилось. Да статьи — не поле для описания его жизни. Его жизнь представляется мне жизнью человека, обреченного на исполнение одного главного дела, на которое он положил всё. <...> Музыка Свиридова представляет собой мир. Он самодостаточен. В нем есть всё. Бессмысленно его с чем-то сравнивать или противопоставлять» [2, с. 177–179].

Кроме дневниковых записей, итогом творческого общения двух композиторов стали музыкальные посвящения. Роману Леденеву посвящен свиридовский цикл «Песни безвременья». В свою очередь, среди произведений, принадлежащих перу Леденева, Георгию Свиридову посвящены лирическая поэма «Родная сторона» для солистки, хора и оркестра на стихи А. Некрасова (1977), «Элегический секстет» (1982), отдельные хоры. Памяти композитора посвящены хоровой цикл «Венок Свиридову» (1998), камерно-инструментальный «Триптих» (1998–1999).

Как отклик на восприятие публикой музыки, посвященной Г. В. Свиридову, в записях Р. С. Леденева появляются строки (четвертая тетрадь, июль 1999 г. — 28 декабря 2002 г.):

«Маленькое приятное событие. За недавним исполнением пьесы памяти Шнитке «Тишина» (понравившейся) вышел на сцену «Венок Свиридову». Реакция хорошая. Многие поздравляли и через несколько дней, и не по одному разу.

И как-то неформально, искренне. Частое слово — «красиво». Те, кто на концерте не был, тоже поздравляли, ссылаясь на то, что слышали лестные мнения. Это продолжается уже больше недели. Нос как-то слегка задирается (но скоро опустится до своего обыкновенного «полуповешенного» состояния)» [2, с. 205].

Или такая запись: «Почему такую устойчивую реакцию получил «Венок»? В чем тут дело? Может быть, причина в ассоциации — схожесть языка и образов. Да, это возможно. Но есть и другая мысль: не может ли быть, что здесь (и в «Триптихе памяти Г. В. С.») больше, чем у меня обычно, ясности, цельности?» [2, с. 210].

Сочинения памяти Г. В. Свиридова являются яркими примерами мемориальной музыки, представленной в наследии Р. С. Леденева совокупностью опусов. Можно сказать, что идея мемориальности проходит сквозной нитью в творчестве Р. С. Леденева: на протяжении ряда лет он был свидетелем того, как уходили из жизни близкие и хорошо знакомые ему люди*.

Мемориальность в музыке прошла долгий путь развития от фольклорных обрядов до примеров музыки профессиональных композиторов XX и XXI веков. В разные исторические периоды для так называемой музыки *In memoriam* были характерны различные черты, которые впоследствии хронологически накапливались и сформировали специфический музыкальный язык, свойственный данному феномену.

Изучая мемориальные жанры в русской музыке, исследователь Т. С. Андрушак выводит следующие образные сферы, характеризующие специфику этих жанров: оплакивание, воспоминания о прошлом, сопоставление философских категорий жизни и смерти. Характерными особенностями мемориальных жанров выступают обязательные образные сопоставления: субъективное/объективное, трагическое/просветленное, временное/вечное.

Именно эти образы в полной мере нашли воплощение в мемориальных сочинениях Романа Леденева, в том числе в цикле «Венок Свиридову» и «Триптихе памяти Г. В. Свиридова».

«Венок Свиридову» стал непосредственным эмоциональным откликом на смерть старшего наставника и друга. Примечательно избранное автором название «венка» (от ст. — слав. *вѣно* «дар»), которое в аспекте одного из своих толкований согласуется со словом «память»: «сплетенные в виде круга или овала цветы, возлагаемые на могилу, к памятнику в знак уважения к памяти умершего».

Выбор названия указывает на преемственность свиридовской традиции. Как пишет Роман Леденев в предисловии к «Свиридовскому венку», он сознательно ориентиро-

вался на такие произведения Свиридова, как «Пушкинский венка», «Концерт памяти А. Юрлова», «Песнопения и молитвы», «Пять хоров на стихи русских поэтов». С другой стороны, в названии прослеживается связь с традицией жанра «поэтического венка», прежде всего — «венка сонетов».

«Венок Свиридову» состоит из пяти частей: «Молитва» (текст православной молитвы), «Хорал» (без слов), «Край любимый» на стихи С. Есенина, «В час глухой» на стихи А. Блока, «С надеждой глядя в небеса» на стихи В. Кострова.

Первая и вторая части цикла образуют своеобразное вступление к «текстовым частям». «Молитва» основана на кратчайшем варианте Иисусовой молитвы «Господи, помилуй». Вторая часть «Хорал» — это своеобразная «музыкальная ассоциация» на мемориальную музыку самого Георгия Свиридова (параллель со второй частью «Концерта памяти А. Юрлова»). Данная часть представляет собой вокализ (поэтический текст отсутствует): это тихая безмолвная скорбь об утрате близкого друга.

Пятичастная структура хорового цикла обусловлена ориентацией Леденева на свиридовский цикл «Пять хоров на стихи русских поэтов». В то же время в такой структуре можно усмотреть некоторую параллель со структурой мессы, тем более, что открывается цикл словами молитвы «Господи помилуй» (ассоциация с первой обязательной частью мессы «*Kyrie eleison*»).

Выбор поэтов, к чьим стихам обращается Р. Леденев в третьей и четвертой частях неслучаен. С. Есенин и А. Блок были любимыми поэтами Г. Свиридова, большое количество произведений композитора написано на их стихи. Однако в творчестве самого Леденева представлены лишь единичные примеры обращения к данным поэтам. Заключительная часть написана на стихи друга Свиридова — поэта В. Кострова, — появившиеся в день известия о смерти композитора.

Триптих «Памяти Георгия Васильевича Свиридова» был написан немного позднее «Венка». С одной стороны, Роман Леденев избирает в качестве ориентира сочинение самого Свиридова — «Маленький триптих». С другой стороны, жанр триптиха (от греч. *τρίπτυχος* — сложенный втрое) несет в себе определенную связь с иконографической традицией. Композитор дает программные подзаголовки частям цикла: «Скорбь и просветление», «Вечная память», «Утешение».

Этот цикл в отличие от предыдущего ориентирован только на инструментальный состав: струнной оркестр и вибратон. Композиционная драматургия сочинения построена по принципу волны. С каждой частью число солирующих инструментов увеличивается.

В сравнении со «Свиридовским венком» глубокая эмоциональность, первое горе утраты в «Триптихе» сменяется некоторым философским осмыслением свершившегося. Программная идея перехода от личностного восприятия трагедии к её принятию и духовному просветлению, просле-

* К мемориальной музыке Р. Леденева относятся «Тетради памяти», включающие произведения, посвященные Б. Чайковскому, Г. Свиридову, Д. Шостаковичу, и Маленький реквием; а также отдельные опусы памяти Н. Сидельникова, М. Распутиной, памяти отца.

живается как в архитектонике цикла в целом, так и на драматургическом уровне каждой части.

Характерные содержательные черты мемориальной музыки представлены в опусах Р. Леденева памяти Г. Свиридова. Так, в конце некоторых частей мелодия «уходит» в верхний регистр фактуры, символизируя переход души из мира дольного в мир горний. Использование риторических фигур, введение плачевых интонаций — всё это относится к ярким знакам мемориальных сочинений. Примечательно, что Роман Леденев подчеркивает посвящение своих опусов, ориентируясь на конкретные произведения Георгия

Свиридова, на особенности гармонического языка, организации фактуры, а также обращаясь к стихотворениям любимых поэтов композитора.

Сочинения Романа Леденева — это дань памяти Наставнику и Другу, чья личность и творчество оказали значительное влияние на его мировоззрение как композитора.

Мемориальная музыка Романа Леденева в полной мере согласуется со значением слова «*memoria*», а именно — «увековечивание памяти», раскрывая при этом и отдельные смысловые оттенки перевода с латинского — «памятник», «время», «пора», «эпоха».

Литература:

- 1 Андрущак Т. С. Мемориальность в отечественной музыке последней трети XX века (к исследованию феномена): Автореф. дисс. ... канд. иск. — Саратов, 2008. — 24 с.
- 2 Леденев Р. С. Со своей колокольни. Черные тетради. — М.: Издательство «Композитор», 2010. — 264 с.
- 3 Лучкина М. М. Миф о России в творчестве Г. В. Свиридова: Автореф. дисс. ... канд. иск. — М., 2012. — 30 с.
- 4 Роман Леденев: Статьи. Материалы. Исследования: Монографический сборник. Очерки творчества / Редактор-составитель М. И. Катунян. — М.: Союз московских композиторов / Московская государственная консерватория имени П. И. Чайковского, Редакционно-издательский отдел, 2007. — 292 с.
- 5 Свиридов Г. В. Музыка как судьба / Сост., авт предисл. и коммент. А. С. Белоненко. — М.: Молодая гвардия, 2002. — 798 с.

ФИЛОЛОГИЯ

Профессиональный английский язык в российской системе высшего образования: взгляд изнутри

Кулаева Евгения Игоревна, студент;

Мадунц Кристина Арменовна, студент;

Научный руководитель: Звягинцева Елена Петровна, кандидат педагогических наук, доцент
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (г. Москва)

Развитие и совершенствование иноязычных навыков способствует подготовке высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов. В данной статье рассматриваются некоторые аспекты языковой профессионально ориентированной подготовки бакалавров на современном этапе с позиции обучающихся в вузе студентов.

Ключевые слова: английский язык, уровень, студенты, знания, специалисты

Владение иностранными языками большинством населения России остается на низком уровне. При этом почти всем отраслям народного хозяйства остро нужны специалисты со знанием иностранного языка. Особенно это касается компаний с зарубежным капиталом, тех, кто работает с иностранными партнерами, а также тех, чей бизнес связан с экспортом и импортом товаров или технологий. Работники со знанием английского (как устного, так и письменного) нужны в сферах закупок, управления производством, инженерии. Это касается и административного персонала: юристов, финансистов, IT или HR менеджеров, специалистов других направлений хозяйствующих субъектов.

В большинстве российских школ английский язык объявлен для изучения, и со второго класса ученики начинают постигать его основы. Существует множество УМК, каждый из которых имеет свои преимущества и недостатки. Традиционная методика обучения является наиболее распространенной, так как по ней ведется преподавание в школах, колледжах и университетах. Несмотря на ее активное

использование, данная методика показала себя как одна из неэффективных, она не помогает преодолеть многие сложности и проблемы в изучении неродного языка.

Основа изучения иностранного языка — это заучивание правил и лексических единиц, затем их отработка на основе упражнений. Такая методика предполагает выполнение регулярных домашних заданий, контрольных работ, сдачу зачетов и экзаменов. При этом учащийся может испытывать большие трудности и сталкиваться с проблемами, как в вопросах усвоения знаний, так и в психологическом плане.

Следующая ступень образовательного процесса — вуз. В настоящее время в России имеется множество высших учебных заведений, в которых можно осваивать профессиональный английский язык как в рамках учебного плана, так и в рамках дополнительного образования (т. е. факультативно). На примере некоторых вузов Санкт-Петербурга видно, что лингвистическое направление подготовки достаточно доступно, но не все места бывают заняты зачисленными по конкурсу студентами (таб.1).

Таблица 1. Соотношение бюджетных мест и зачисленных по конкурсу студентов в Санкт-Петербурге в 2014 г. [2]

Название учебного заведения	Кол-во бюджетных мест (специализация «Лингвистика»)	Кол-во зачисленных по конкурсу
Санкт-Петербургский гос. университет	150	117
Российский гос. пед. университет им. А. И. Герцена	49	31
Санкт-Петербургский государственный экономический университет	10	4
Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина	10	5

Вместе с тем, результаты исследования «Левада-центр» свидетельствуют о том, что 84% россиян не владеют ни одним из иностранных языков. Среди тех, кто владеет каким-либо из иностранных языков, английский — самый распространенный, на нем опрошенные могут более-менее сносно общаться (данные 2008 года) [1].

Рассмотрим актуальные данные (2015 год) об уровне владения английским языком в России. Как отмечается в отчете English First, Россия потеряла три позиции в рейтинге EF English Proficiency Index (EF EPI) 2015, а именно: опустилась с 36-го на 39-е место по уровню владения английским языком среди 70 крупнейших стран, где

английский является иностранным. Для составления рейтинга специалисты English First тестировали в прошлом году 910 000 человек по всему миру. Общий уровень владения английским в России признан низким — с нашей страной в рейтинге соседствуют Эквадор (38-е место) и Мексика (39-е) (таб. 2). Вместе с тем, данные, представленные EF, демонстрируют, что общий уровень владения языком в РФ немного улучшился: если годом ранее из 100 баллов россияне получили 50,44, то в этом (2016-м) — 51,59. Улучшение положения в рейтинге аналитики объясняют общим ростом уровня знания английского в мире.

Таблица 2. Страны с низким и очень низким уровнем владения английским языком [5]

НИЗКИЙ УРОВЕНЬ		ОЧЕНЬ НИЗКИЙ УРОВЕНЬ			
35 Перу	52,46	49 Шри-Ланка	47,89	63 Катар	43,72
36 Чили	51,88	50 Турция	47,62	64 Монголия	43,64
37 Франция	51,84	51 Йемен	47,60	65 Кувейт	42,65
38 Эквадор	51,67	52 Марокко	47,40	66 Ирак	40,69
39 Россия	51,59	53 Иордания	47,33	67 Алжир	40,34
40 Мексика	51,34	54 Казахстан	47,04	68 Саудовская Аравия	39,93
41 Бразилия	51,05	55 Египет	46,73	69 Камбоджа	39,15
42 ОАЭ	50,87	56 Иран	46,59	70 Ливия	37,86
43 Коста-Рика	50,53	57 Колумбия	46,54		
44 Уругвай	50,25	58 Оман	46,34		
45 Пакистан	49,96	59 Венесуэла	46,14		
46 Гватемала	49,67	60 Азербайджан	46,12		
47 Китай	49,41	61 Сальвадор	45,52		
48 Панама	48,77	62 Таиланд	45,35		

Говоря об актуальности владения английским языком в России, следует отметить, что он очень важен при приеме

на работу, в первую очередь, в такие сферы, как наука и госслужба (рис. 1).



Рис. 1. Количество вакансий с требованием владеть английским языком на уровне разговорного [3]

«Кандидат со знанием иностранного языка «стоит» на 30–50 процентов дороже», — говорят менеджеры по подбору персонала. «Специалисты с хорошим знанием английского языка более востребованы на рынке и могут рассчитывать на повышенный уровень оплаты труда» [4, с. 241] (таб. 3).

Таблица 3. Влияние уровня английского языка на зарплату, руб./ месяц

	Не знаю языка	Начальный уровень	Базовые знания	Средний уровень	Свободное владение
Менеджер по продажам/ по работе с клиентами	26000	31000	40000	45000	50210
Мерчендайзер	22500	30000	30000	30000	33306
Бухгалтер	30000	30000	40000	42900	45000
Офис-менеджер	25000	29997	31754	35000	39602
Медицинский представитель	41350	45000	46500	48000	51500
Юрист	27500	34194	40000	41157	57000
Оператор call-центра	25000	29000	30000	30000	35300
Системный администратор	34297	35000	40000	42623	44165
Директор/ управляющий магазином	34000	40000	50000	51000	56420
Программист 1С	30000	35000	44456	49760	54700

По данным агентства HeadHunter, специалисты, способные говорить на английском, при устройстве на работу могут сразу же получить надбавку от 3 тысяч до 20 тысяч рублей, но все зависит от уровня владения. Если рассматривать позиции менеджера по продажам или по работе с клиентами, то на начальном уровне владения английским языком (A1-A2 по шкале Совета Европы) он будет получать 31 тысячу рублей в месяц, средний уровень владения английским язы-

ком (B1-B2) — уже 45 тысяч, а свободное владение (C1) — более 50 тысяч рублей. Данный подход справедлив для большинства сфер трудовой деятельности, в том числе для программистов, юристов, бухгалтеров и даже операторов call-центров [3].

Чтобы выяснить, какие препятствия возникают у людей при изучении английского языка, и что же действительно мешает его освоению, мы провели анонимный опрос, участие в котором приняли 163 человека (рис. 2).



Рис. 2. Количество ответов в опросе «Что мешает Вам выучить английский язык?»

Для получения более достоверного результата анкетирование проводилось как среди различных социальных групп (включая школьников, студентов, работников организаций и даже домохозяек), так и среди различных регионов. Соц-опрос прошли школьники, обучающиеся в столичной школе (школа-лицей № 1426), подмосковной школе города Ра-

менское (СОШ № 1), в отдаленной от Московского региона МОСШ поселка Верхнеказымский в ХМАО и в деревенской СОШ Орехово-Зуевского района Московской области. Наиболее важными, на наш взгляд, были ответы детей-подростков, ведь именно в образовательных школах формируется основной багаж знаний, в том числе и по ан-

глийскому языку. Большую часть опрашиваемых составили студенты — люди, которые уже сформировали свои приоритеты и точно знают степень востребованности иностранных языков в современном мире. В связи с этим актуальными были мнения студентов бакалавриата из Московских вузов (Финансового университета, университета имени Г.В. Плеханова, ГУУ), Тульского педагогического университета, Академии управления МВД России, Ульяновского института гражданской авиации. Не остались без внимания и медицинские вузы: были учтены мнения студентов Тюменского и Рязанского университетов.

По результатам опроса была построена гистограмма, которая показывает, что почти половина опрошенных (48,4 %) главным препятствием считают собственную лень. Это значит, что, не смотря на всё изобилие ресурсов и возможностей, людям сложно бороться со своими пороками и основательно взяться за изучение неродного языка. Такое апатичное отношение может повлиять и на дальнейшую карьеру, и на жизнь в целом. Идя на поводу у лени, человек теряет интерес к развитию и совершенствованию. Незнание языка лишает людей возможности знакомиться и общаться с гражданами других стран, расширять горизонты познания, путешествовать, получать высокооплачиваемую работу.

Каждый четвертый участник проведенного опроса считает, что современному человеку не хватает времени (25,5 %) и практики (24,8 %) на «лингвистические подвиги». Нельзя не согласиться с данной оценкой. Зачастую большее количество времени мы уделяем вопросам, которые не способствуют нашему развитию. Повседневная рутина засасывает, не принося никакой пользы, и при этом влечет за собой проблему отсутствия практики. Знать теорию порой недостаточно, необходимо применять собственные знания и постоянно их совершенствовать. Но у современного человека зачастую нет времени или средств, чтобы отправиться в поездку за границу, а личное окружение не способно поддержать беседу из-за отсутствия должного уровня подготовки.

Около 20 % ответов пришлось на пункт «отсутствие желания» и «нет способностей». Таким людям следует больше времени уделять собственному становлению, формированию кругозора и мотивации.

Литература:

1. Знание иностранных языков в России // Аналитический центр Юрия Левады // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.levada.ru/2008/09/15/znanie-inostrannyh-yazykov-v-rossii>.
2. Изучаем языки в вузах Санкт-Петербурга // Электронный ресурс. Режим доступа: <http://vuz.edunetwork.ru/reviews/135>.
3. Кому нужны англоязычные специалисты, и где искать работу тем, кто не знает иностранных языков // Электронный ресурс. Режим доступа: hh.ru.
4. Сольская, И. Ю., Фрейдман, О. А. Исследование рынка специалистов по логистике // Мир транспорта. Т. 14. № 1 (62). — 2016. — С. 236–244.
5. Россия по уровню владения английским языком // Ведомости. 03 ноября 2015.
6. Языковые карьеры // Российская газета — Федеральный выпуск № 6940 (72).

Только 14 человек из 163 предполагают, что причина неуспеха — плохое преподавание. Возможно, данной группе стоит приложить больше усилий, открыть для себя новые источники знаний, обратить внимание не только на внешние, но и на внутренние барьеры к изучению данного предмета. Всего 9 человек из опрошенных сообщили, что у них нет необходимости знать английский язык. Статистика становится более позитивной за счет тех людей, которые знают язык на высоком уровне. Вероятнее всего, большая часть из них — это работники шведской фирмы — производителя IP видеонаблюдений, которые также принимали участие в опросе, ведь для них совершенное знание английского языка является обязательным.

Резюмируя вышесказанное, нужно отметить, что учебным заведениям предстоит многое изменить в методике преподавания иностранного языка, а самим обучающимся стоит уделять больше времени изучению данной дисциплины, пытаться лучше стимулировать себя и добросовестнее относиться к процессу получения знаний, открывать новые возможности и развивать собственные способности, быть увереннее в себе и настойчивее идти к цели. Надеемся, что уровень английского языка в России будет расти и способствовать формированию высокоинтеллектуального общества.

Таким образом, на основании проведенного исследования, мы приходим к выводу о наличии противоречия: английский язык для профессиональных целей очень востребован на рынке труда, вместе с тем он обуславливает более высокий уровень заработной платы. Однако, английскому языку недостаточно хорошо обучают в средней школе, и далеко не все студенты считают нужным изучать профессионально ориентированный иностранный язык в вузе. Необходим пересмотр существующей системы языковой подготовки с целью смены ориентации обучения иностранному языку: нужно оптимизировать обучающие программы, мотивировать учащихся к освоению иностранного языка, пропагандировать дополнительное (внеаудиторное) изучение английского языка, сделать по возможности бесплатным доступ к информационным и учебным иноязычным ресурсам, активнее использовать новые информационные технологии, создавать в вузах такую языковую среду, чтобы студенты могли и хотели в нее погружаться.

Своеобразие лирических героев В. Я. Брюсова

Никонов Семен Семенович, студент

Научный руководитель: Габышева Луиза Львовна, доктор филологических наук, профессор;
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

В статье предпринимается попытка анализа лирического героя и мировоззрения поэта В. Я. Брюсова на фоне идейных и общественных проблем конца XIX и начала XX века, через стихотворения с мотивами Античной эпохи. В результате исследования мы приходим к выводу, что своеобразие героя Брюсова — это человек-путник, который ищет свободу, через героический подвиг или событие, отвергая любовь и свое личное счастье.

Ключевые слова: Брюсов, мировоззрение, стихотворения, герой, история, античность, любовь

Валерий Яковлевич Брюсов в высокой степени обладал, по определению М. Горького, «тонким и редким даром проникновения в прошлое» [1, с.247]. Для него история была не «страной могил», а «знакомым миром», с которым он «одной душой когда-то жил», как он пишет в своем стихотворении «На форуме» [2, с.129]. «Старое», прежде всего, для него «новое». В течение нескольких лет в пустыне декадентского искусства, Брюсов томился и жаждал обновления, и материал для него он находил в прошлых веках. Одним из кладезей, в котором хранился огромный запас знаний, неразгаданных тайн и завораживающей эстетики, была эпоха Античности. Безусловно, отпечаток, оставленный греко-римской цивилизацией во всем ее многообразии, прослеживается на протяжении всего творческого пути Брюсова, являясь ценным источником образов и сюжетов для поэта. Пропуская свои знания и мысли через призму античного мира, он выражал свои представления и взгляды на чувства любви, на человека и его место в мире. Таким образом, история, а именно античность (образы мифологических персонажей, величайших полководцев, культурных деятелей и искусно слагаемые мифы и легенды, исторические события, образцы античного искусства) являлась для него инструментом, иначе говоря, пером и чернилами для создания своих произведений. Она помогала Валерию Яковлевичу преломить в себе проблемы современности и содержала идеи, восходящие к окружающей его действительности. История не уводила поэта от действительности, а скорее приближала к ней, углубляла и объясняла ее. Мы попытаемся выявить своеобразие его взглядов и точку зрения на тему любви и человека через стихотворения с мотивами античной эпохи.

Каждая творческая личность имеет свой взгляд на важные темы и вопросы и, используя свои жизненные знания, художественный вкус и неповторимый талант, выражает это в своих произведениях. Одной из таких тем, несомненно, является человек и его место в мире. Брюсов ценит человеческую жизнь и ставит ее выше богов, это доказывают следующие строки из стихотворения «Служителю муз»:

*Пусть боги смотрят безучастно
На скорбь земли: их вечен век.
Но только страстное прекрасно
В тебе, мгновенный человек!* (1907) [2, с.130]

Или отрывок риторического обращения к Психее из одноименного стихотворения:

*И на пиру богов, под их бесстыдный смех,
Где выше власти все, все — боги да богини,
Не вспоминала ль ты о днях земных утех,
Где есть печаль и стыд, где вера есть в святыни!*
(1898) [2, с.39]

А в стихотворении «Тайна деда» Брюсов пытается даже разрушить веру юноши и превратить ее в «горькую тайну»:
*И не нашли там чертогов — лишь камни нагие:
Не было места, чтоб жить олимпийцам блаженным!
Юноша! горькую тайну тебе открываю:
Ведай, что нет на Олимпе богов — и не будет!*
(1916) [2, с.183]

Жизнь человека, короткая и драгоценная, должна, по убеждению поэта, быть яркой и посвященной героическому подвигу ради свободы. Человек для Брюсова является героем великой силы, охваченным свободой и преданный своему восхождению, он неподвластен любви, личному счастью и богам. Например, Эней, герой одноименного стихотворения, сын Афродиты, устремляется навстречу высокому подвигу, принося в жертву свое личное счастье и «исторгнув помыслы любви» [2, с.127]. Изображая Ахиллеса у алтаря, которого «Мать звала к спокойной доле...», поэт вкладывает в его уста слова:

*Но прекрасен ясный жребий —
Просиять и умереть!* (1905) [2, с.98]

Или в стихотворении «Орфей и аргонавты» есть следующие строки:

*Мощен Геракл, благороден Менотий,
Мудр многоопытный старец Нелей, —
Ты же провидел в священной дремоте
Путь предстоящий, Орфей!* (1904) [2, с.99]

В знаменитых «Гребцах триремы» прикованные пленники являются для поэта героями, которые «Волны упругие роют» [2, с.103]:

*Мча на неведомый бой
Бег быстролетной триремы.* (1904) [2, с.103]

А стихотворение «Александр Великий» открывают следующие слова:

*Неустанное стремленье от судьбы к иной судьбе,
Александр Завоеватель, я — дрожа — молюсь тебе.*
(1899) [2, с.40]

Приведенные строки показывают своеобразное отношение Брюсова к человеку, он видит его угнетенным героем-путником, который идет к свободе, и путь этот лежит

через крах иллюзий и отказ от своего счастья. Во время героических подвигов лирический герой (человек) не должен любить, он должен одержать победу над силой страсти, он должен отречься от нее во имя свободы.

В лирике Валерия Брюсова любовь доведена до уровня трагедии, она болезненна, всепоглощающа. Страсть граничит с геройством. Любовь — лишь миг, в который вложено немыслимое количество оттенков этого великого чувства, но это мгновение настолько коротко, что оно не должно мешать великому предназначению человека. Любовь является жертвой, она принесена в жертву ради свободы. Влюбленные встречаются на пути множество преград и препятствий, которые разъединяют их навечно, любовь трагична и печальна, а утешение видится в мечтах и сладости свободы.

Пропитанный знанием истории, вдохновленный героикой выдающихся людей, мифологических персонажей

и великих событий прошлого, Валерий Яковлевич Брюсов понимал, предчувствовал катаклизм и падение существующего строя. В отличие от других писателей и поэтов, свободу и любовь он видел как противоборствующие явления, которые несовместимы и не могут друг с другом жить. Брюсов постоянно находился в поиске самого настоящего человека-героя, кто бы мог вести народ к свободе. В конце творческого пути Брюсова завершают эти поиски образ того, кто возглавлял и олицетворял Великую русскую революцию — В.И. Ленин.

Если познать душу, скрытую под тонкой кожей художника, раскрыть его натуру и представление о мире, как увидеть каждую огранку бриллианта, их чистоту и геометрическую точность пропорций, то можно увидеть его минуты озарения, дни тяжелых трудов, прожитые годы, как десятки лет назад за письменным столом, талантливый ювелир создает свой драгоценный камень.

Литература:

1. Брюсов В. Я., Богомолова Н. А., Котрелев Н. В. Брюсов В. Я. Среди стихов: 1894—1924: Манифесты, статьи, рецензии. — М.: Советский писатель, 1990. — 720 с.
2. Брюсов В. Я., Трифонов Н. А. Брюсов В. Я. Избранное: Стихотворения. Лирические поэмы. — 2-е изд. — М.: Московский рабочий, 1983. — 287 с.

Экзистенция человека в повести Е. В. Гришковца «Реки»

Сони́на Елена Владимировна, аспирант
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

Современная литературоведческая наука уделяет большое внимание исследованиям, в которых художественный текст рассматривается с точки зрения содержащихся в нем социально-эстетических ценностей и его философских истоков. Данные ориентиры могут быть выявлены на различных уровнях и, особенно, через использование заданных концептов, которые формируют аксиологический контекст произведения и наполняют его дополнительными художественными смыслами. Литературный текст всегда является выраженным мироощущением его автора и позволяет точно определить его личностно-творческие константы. Более того писатель сам является отражением и проводником определенного типа художественного сознания эпохи, к которой он принадлежит. В связи с этим литература нашего времени представляет собой оформленное в тексте выражение ценностно-эстетической художественной системы начала XXI века, отдельные исследования которых позволяют выявить и определить её основные уровни и ключевые элементы.

Творчество Е. В. Гришковца как яркого автора современного мейнстрима, не смотря на внешнюю простоту и доступность изложения, содержит в себе глубокое художественное

осознание действительности, что позволяет отметить сопричастность писателя к экзистенциальной традиции русской литературы и философии XX века. Изучение этого вопроса способствует выявлению системы ценностных доминант в современном литературном процессе на примере художественного произведения одного автора как представителя типа художественного сознания начала эпохи. В. В. Заманская определяет данную категорию как «естественную и объективную для творческой индивидуальности сферу существования» [5, 14]. Творческая индивидуальность автора формируется в общей парадигме литературного процесса данного временного периода и одновременно оказывает влияние на определение типа художественного сознания эпохи. Таким образом, данные категории являются взаимосвязанными и обуславливают друг друга. При этом особый научный интерес представляет исследование художественного мышления автора, типичные для него образы мира и героя, которые в рамках художественного сознания эпохи определяются степенью творческой индивидуальности и мастерства писателя. «В литературной парадигме родилась целая система культурологических метафор, в той или иной степени проецирующих особую бытийную

аксиосферу, означенную попыткой решить извечную проблему ценностных ориентиров «жизни» и «смерти» [3, с. 6]. Для произведений Е. В. Гришковца является типичными осмысление этих категорий, имеющих особую значимость в традиции философии экзистенциализма: жизнь и смерть, быт человека и его собственное осмысление своего существования (роман «Асфальт», сборник «Следы на мне», сборник «Боль», драматургия).

В отличие от рационализма в экзистенциальном мышлении человек представляется как переживающий субъект, трагический в своем взаимоотношении с миром, но имеющий возможность свободного выбора и последующей ответственности. В противовес безличному и отвлечённому научному мышлению экзистенциальная философия связывает человека с его внутренней духовной жизнью: «Ошибочно думать, что эмоция субъективна, а мышление объективно. Ошибочно думать, что познающий лишь через интеллект соприкасается с бытием, через эмоцию же остается в своем субъективном мире» [2, 235]. Герои Е. В. Гришковца осваивают мир, осмысливают свое существование через эмоциональные переживания самых обыденных бытовых ситуаций. Это сближает его с массовым читателем и делает общепонятными и доступными к пониманию сложные экзистенциальные установки и ориентиры мировоззрения автора: «и, не чувствуя в этой газете никакого предостережения или намека на совсем другую жизнь, которая будет состоять из того, что тревожит, терзает, и из того, что можно потерять, я бежал вверх по лестнице... и, не в силах сдержат радости, кричал: «Деда, газеты принесли!» [4, с. 191].

Высокий уровень художественной рефлексии и биографичность повествования особенно явно выражены в повести Е. Гришковца «Реки», что позволяет на примере данного текста выявить основные черты экзистенциальной философии, которые нашли отражение в произведениях писателя. Это первая повесть писателя, в которой уже выразились характерные черты авторского стиля (единственный герой-повествователь, прямой и открытый диалог с читателем, эффект устной речи) и важный вопрос всего его творчества — осмысление существования человека и его места в мире. Город из повести легко восстанавливается по описанию и биографии самого писателя (Кемерово), как и река, которая появляется на страницах повести в различных эпизодах и воспоминаниях (Томь). Однако река скоро и очевидно становится в тексте основной метафорой для выражения одной из центральных экзистенциальных категорий — «жизни»: все события человеческого существования сплетаются, образуя единое «течение», по которому человек и плывет сам, и движется, увлекаемый своей судьбой, одновременно. В этом образе объединяются герой и писатель, писатель и его читатели: «Потому и названа повесть «Реки», хотя речь в ней идет преимущественно о реке одной — каждый может поплыть здесь параллельно автору, по реке собственной судьбы» [1]. Е. В. Гришковец рассказывает «жизнь» — внешне это ряд непоследовательных воспоминаний «автора», о котором, как следует

из предисловия, ничего неизвестно — ни имени, ни фамилии, ни возраста, ни профессии. Однако за каждым эпизодом следует размышление, в котором писатель не столько дает ответы, сколько задает вопросы, которые его тревожат и волнуют — что значит жить, как соприкасается жизнь и смерть, что значит сам человек и принадлежит ли ему хоть что-то? Авторское понимание экзистенции человека выходит за пределы повести — это существование и осознание себя (как это делает герой-повествователь в художественном тексте), оно является индивидуальным для каждого и при этом общим со всеми читателями, каждый из которых может представить свою реку, свой город и свою жизнь в произведении. Объединение происходит в первую очередь не на рациональном уровне — реципиенты не могут проживать абсолютно идентичные жизни и иметь одинаковые воспоминания с автором, однако эмоциональное осознание своего прошлого и настоящего бытия, вызванное текстом, позволяет ощутить это единство и прикоснуться к ответам на важнейшие вопросы своего существования. Но даже при этом уделом каждого является бесконечное приближение, а исчерпывающий ответ так и остается за чертой.

Неоднократно в тексте автор обращается к категории жизни, пытаясь определить через нее свое существование. Повесть начинается и заканчивается воспоминаниями детства, связанными с дедом, в этом прослеживается стремление выявить первый и основной ориентир — история не всего человечества, а отдельного человека и его рода: «Вот факт, который связывал меня с историей. Мой дед делал это, и, значит, это была не отдельная от меня, не чужая история» [4, с. 13]. В тексте приводятся частые эпизоды, связанные с отцом и дедом, но дальше этого поколения повествователь не находит продолжения — эта связь обрывается, она утеряна вместе с историей семьи. Кульминацией в осмыслении экзистенции человека становится ключевое размышление, которое открывается вопросом: «А что у меня вообще есть?». И также повествователь не находит ответа: «Мое имя? Это мое?.. Моя фамилия? Но я как-то привык, что это фамилия моего отца, а отец, наверное, ощущал, что это фамилия деда...» [4, с. 184]. В поисках ответов герой обращается к более далекому прошлому — жизнь, которая была задолго до его существования. Он посвящает читателя в свои воспоминания о посещении заповедника в детстве и участии в раскопках древних могильников. Но эта жизнь остается далекой, чужой, непонятной: «В двух часах езды от города можно было найти наконецник, а в пятидесяти километрах вниз по реке были древние наскальные рисунки. Я родился на той земле, мой отец, мой дед и мой прадед родились там, но я чувствую, что все эти рисунки и могильники от меня так же далеки, как египетские пирамиды, и так же мало для меня значат» [4, с. 34].

Понимание экзистенции жизни и человека также подчеркивается осознанием смерти, которую автор воспринимает как их полную противоположность. Она не принимается повествователем, как закономерный итог жизни, в ней

нет романтики или эстетики, смерть вызывает только чувства холода, ужаса и безграничной тоски. Это неизбежность, к тому же весьма неприглядная после завершения пути. Наиболее явно это выражено в коротком воспоминании о городском кладбище. Автор описывает именно зимний — холодный — вид, в котором все наполнено эмоциональным отрицанием: «Они говорили, окунувшись в кладбищенскую атмосферу и насмотревшись на забытые могилы, на выцветшие пластиковые венки, на ужасных работников кладбища, которые ... вообще ни на кого не похожи, тем и ужасны» [4, с. 15]. В заключении все определяется чувством безысходности: «...я слышал: «Сделаю все, чтобы не лежать здесь и чтобы мои дети здесь не лежали». А куда ехать? Как ехать?..» [4, с. 16]. Ответа на эти вопросы быть не может, так как смерть не определяется ни местом, где человек родился или где прошла его жизнь, ни его поступками — рано или поздно это произойдет с каждым и вне зависимости от его воли.

С каждым новым эпизодом и размышлением повествователь все больше и больше открывает себя читателю и самому себе, при этом обнаруживая все новые и более глубокие уровни своего осмысления. Возникает парадоксальный вывод: чем больше герой пытается осмыслить собственное бытие, тем больше возникает вопросов и очевиднее становится невозможность этого понимания. «Экзистенциальное сознание моделирует тип взаимоотношений человека с миром. Универсальная формула взаимоотношений человека и мира — *отчуждение*. Оно реализуется на всех уровнях: отчуждение от природы, среды обитания и цивилизованной среды, отчуждение от собственного Я...» [5, с. 22]. Герой неоднократно подчеркивает, что он далек от природы, которая окружала его. Человек, который является объектом рефлексии в повести, не принимает жизнь в деревне: она не является для него целостной и наполненной, а отдельные и чаще неприятные детали, которые могли подойти только для «стариков и старух», но не для городского жителя. Но и это отчуждение приводит к новым вопросам и экзистенциальному осознанию: «Эту жизнь ... я чувствовал неприменимой ко мне. Но при этом как я могу определить свою жизнь, жизнь, возможную для меня, мою? Где она возможна, с чем она связана, из чего она состоит?». Определяя себя как человека, принадлежащего городу и его среде, герой в скором времени теряет и этот ориентир,

на место которому приходит осознание «замкнутого пространства, утраченной цельности, необретенного идеала» [5, с. 22]. Город перестает быть близким и понятным, он становится источником несчастья и дисгармонии в существовании человека: «Я отчетливо помню, как размеры и объемы города вдруг стремительно сократились и стали ужасающе, бессмысленно тесны мне... Город перестал быть живым и необходимым» [4, с. 43].

Итогом отчуждения от природы и среды обитания является уже очевидное понимание невозможности контроля своей жизни и жизни близких, которое приводит к отрицанию своего «я»: «и оттого, что я это понимаю, я не назову ни своего имени, ни имени моего деда... Ни города, ни реки» [4, с. 186]. При этом экзистенция человека осознается как данное, непостижимое до конца, существование: «Не могу так раз — и заявить, что она (*жизнь*) принадлежит мне! Потому что тут же возникает вопрос: «А кому мне?» И другой вопрос: «А где я ее взял?» И много других вопросов...» [4, с. 185]. Это становится высшей точкой в экзистенциальном поиске осознания человека в повести. Повествователь находит ответы на вопросы, но это не приносит ему покоя: «Что у меня есть? Ничего у меня нету. Но только так хочется научиться испытывать от этого не растерянность и тревогу, которую испытываю я, а легкость, которую, может быть, кто-то испытывал и не врал, что испытывает» [4, с. 187].

Таким образом, писатель находит единственно верный ответ в черте доступного нам понимания: человек своими поступками и действиями самостоятельно формирует свое бытие, которое при этом не может абсолютно им же определяться. Постоянное стремление человека осознать структуру и законы своего существования через экзистенциальные переживания позволяет ему обрести себя самого и выйти за границы обыденного мира. Вместе с этим, что обретает особую значимость в произведениях Е. В. Гришкова, через такое осмысление человек получает возможность вернуться вновь в этот мир повседневности — привычный, уютный, знакомый и любимый, в котором вместе и одновременно существует конкретная и знакомая с детства река родного города и река как мотив жизни, уходящей «туда, где безлюдно, нет деревьев... где Сибирь перестает быть Сибирью и превращается просто в пространство, о котором холодно даже думать» [4, с. 190].

Литература:

1. Абашева М. А. Евгений Гришковец. Реки. С чего начинается родина // Литературный и общественно-политический журнал «Знамя». — 2006. — № 4. — <http://magazines.russ.ru/znamia/2006/4/aba22.html>
2. Бердяев Н. А. Я и мир объектов. // Бердяев Н. А. Философия свободного духа. — 1-е изд. — М.: Республика, 1994. — 480 с.
3. Гарипова Г. Т. Парадигма ценностных концептов русской литературной классики в системе аксиосферы художественного процесса XX в. // Rhema. Рема. — 2015. — № 2. — С. 6–14.
4. Гришковец Е. В. Реки. — М.: Махаон, 2008. — 192 с.
5. Заманская В. В. Экзистенциальная традиция в русской литературе XX века. Диалоги на границах столетий: Учебное пособие. — М.: Флинта, 2002. — 304 с.

Репрезентация концепта «время» в художественной картине мира А. Марининой

Хартикова Анна Ивановна, старший преподаватель, соискатель
Адыгейский государственный университет, филиал в г. Белореченске

В статье рассматриваются репрезентативные контексты, которые способствуют моделированию поля концепта «время» как в его общеязыковой, так и в индивидуально-авторской сфере.

Ключевые слова: концепт, ядро, приядерная зона, контекст, языковые репрезентанты, лексема, лексема-репрезентант

Одним из важных показателей жанра детектива становится создание определенных временных координат: время в начале повествования «работает» обычно на преступника, персонаж, расследующий преступление, вынужден «догонять» ускользающую действительность. Чем больше времени проходит с момента совершения преступления, тем ниже шансы установить виновного. Тексты романов и повестей об Анастасии Каменской позволяют смоделировать поле концепта «время» наиболее репрезентативно, поскольку содержат контексты, фиксирующие как языковые репрезентанты данной когнитивной структуры (лексемы и их многоуровневые сочетания), так и маркеры индивидуально-авторской картины мира, отражающие отношение к данному концепту и его составляющим, самого автора и его героини. С. А. Аскольдов под концептом понимает «проективный набросок однообразного способа действия над конкретностями», а анализ и синтез «конкретностей» значимы для концептуальных структур, которые включают понятия и представления [1, с. 272–273].

Ядро поля концепта представлено его именем — *время* — в общеязыковом значении:

1. Одна из форм (наряду с пространством) существования бесконечно развивающейся материи — последовательная смена явлений и состояний.

2. Промежуток той или иной длительности, в который совершается что-нибудь, последовательная смена часов, дней, лет [9, с. 99].

Значимыми репрезентантами ядра и приядерной зоны концепта «время» являются контексты, в которых обозначаются координаты происходящего как хронологические промежутки, соотношенные с настоящим, прошедшим или будущим временем: «Одной из примет *нашего времени* стало представление о том, что если уж сделать что-то, то за очень большие деньги, а просто большие деньги существуют для того, чтобы их получать за просто так, за сонное безделье» [4, с. 62].

В детективных текстах А. Марининой частотными являются репрезентации фразеологизмов и фразеологических сочетаний, включающих лексему *время* и её производные: «— Я знаю, ты спешишь, — сказал Алик, когда мы вошли в дом. — Твой Игорь меня предупредил, что *у тебя времени совсем мало*. Вот, я вам еду приготовил, все в пакетики завернул, в машине поедите, чтобы *время не терять*» [4, с. 48].

Отнесенность к прошлому позволяет акцентировать авторскую оценку персонажа, уточняя протяженность его карьеры, жизненного пути и других значимых для жизни че-

ловека доминант: «Закомплексованный, злой на весь мир, толстый, но, несмотря на это, ловкий и сильный, Витюша Гордеев после службы в армии пошел работать в милицию только потому, что это было в *те времена* престижно и почетно и могло хоть как-то компенсировать чувство собственной ущербности» [3, с. 4]. «Текст как материальный объект образует некоторое двухмерное пространство, где расположены в определенной последовательности составляющие его языковые единицы» [8, с. 36]. Сочетания *те времена*, *в то время* представляют собой одно их значимых языковых средств для противопоставления настоящего времени и прошлого, представленного на уровне подтекста, но позволяющего читателю создать целостное представление о *пространстве*, в которое разворачиваются события в художественном мире, что в целом составляет пропозициональную структуру системы высказываний.

Значительное место занимают контексты, манифестирующие указания на истечение количества времени, пусть и неопределенного: «*Спустя еще некоторое время* ничем не примечательный тест нанес Гордееву сокрушительный удар, придумав новый, невероятно эффективный способ хирургических операций на сердце, после чего резко пошел в гору» [3, с. 9]. Необходимо, однако, отметить, что такие контексты у А. Марининой малочисленны ввиду неточности временных границ, в то время как для достижения главной цели детектива — разгадывания загадки, раскрытия тайны преступления необходимо точное восприятие и оценивание хронологических отрезков с целью их соотнесения с общей картиной, доступной следователю и читателю.

Одно из важных мест в поле концепта «время» занимают лексемы и их сочетания, описательно указывающие на конкретный момент времени: «...Исполнитель знал: есть люди, которые позаботятся о том, чтобы оплату за свой труд он получил *вовремя* и полностью, и которые проследят за тем, чтобы он не схалтурил» [3, с. 35].

Зачастую для обозначения настоящего времени используются устойчивые выражения, как, например, в следующем фрагменте: «Теперь *пришло время* заняться теми, кого еще нужно устанавливать и искать. Я очень рассчитываю на вашу помощь, Надежда Андреевна» [6, с. 8].

Шкалирование прошлого, настоящего и будущего осуществляется в детективных текстах А. Марининой посредством общеязыковых показателей — лексем *вчера*, *сегодня*, *завтра* и сочетаний на их семантической основе: «— Поищите как следует, — посоветовала Настя. Она отчетливо помнила, как *вчера* Юра вертел эту ручку в пальцах, а потом автоматически сунул в карман кителя. *Сегодня*

он этого уже и не вспомнит, тем более что китель снова висит в шкафу до лучших времен и Юрка до него не скоро доберется» [6, с. 64]. Фиксация временных координат в поле концепта «время» может быть репрезентирована лексемами, производными от наречий *сегодня, завтра, вчера*: «- Ну и славно. Потом вместе с ним проедем к месту *вчерашнего убийства*» [5, с. 20].

Важное место в приядерной зоне концепта «время» занимают лексемы *поздно, рано, раньше*, указывающие на следование или предшествование конкретным событиям, и лексема *впервые*, также вписанная в координаты исследуемого концепта: «Домой Настя снова пришла *поздно*. И *впервые за много лет* вдруг подумала, как было бы хорошо, если бы сейчас дома ее ждал зажженный свет, накрытый стол и Лешка. *В последнее время* она стала бояться ночевать одна. *Раньше* этого не было» [6, с. 69].

Отметим, что наиболее важное значение в ядерной и приядерной зонах концепта «время» по данным исследуемых текстов имеет точное указание на промежуток времени, выражаемый посредством лексем *час, минута, секунда*: «*Через десять минут* я неторопливо шагнул по Первомайской улице, держа за руки двух белокурых краснощеких хулиганов с поцарапанными локтями и замазанными зеленкой коленками. *Днем* наша улица была довольно оживленной, почти у каждой калитки хозяева продавали фрукты и овощи со своих плантаций, и повсюду носились дети курортников, *временно* отлученные от моря и пляжа» [4, с. 57]. В приведенном фрагменте приоритетное значение имеет первое словоупотребление, выделенное курсивом, лексемы *днем* и *временно* лишь дополняют контекст, создавая не столько временные, сколько пространственные координаты художественного мира, уточняя его различные характеристики.

Поле концепта «время» закономерно включает также лексему *сутки*, которая для детективного текста приобретает, пожалуй, гораздо большее значение, чем маркирование времени суток: «Прошло *трое суток*. Что сделано *за это время?*» [3, с.27]. Кроме того, приядерная зона концепта «время» представлена также лексемами и их сочетаниями, указывающими на определенное время суток, хотя частотно они выступают тесно связанными с точным указанием времени: «Он сел в поезд, приехал в Москву и в указанный день *в одиннадцать часов вечера* пошел к гостинице (ко времени, написанному в приглашении, следовало прибавить *четыре часа*)» [3, с. 72]. Персонаж может сопровождать наименования единиц времени дополнительными определениями, что принципиально не противоречит признакам концепта «время» в языковой картине мира.

В структуре концепта «время» особое место по данным детективных текстов А. Марининой занимает лексема-репрезентант *событие*, которая создает целостный хронологический контекст, помещая в единые координаты время и пространство художественного мира. Так, например, неожиданный поворот сюжета фиксируется данной лексемой,

а расширение когнитивно-семантического потенциала концепта происходит за счет микро- и макроконтраста: «Ольга подавленно молчала. Она совершенно не была готова к такому повороту *событий* и к такому разговору. *Вся ее жизнь* была продумана и выстроена именно так, чтобы избежать подобных ситуаций» [5, с. 106].

Кроме того, лексема-репрезентант концепта может способствовать реализации основной цели детективного повествования — описывать хронологический процесс преступления: «Ей показалось странной *эта последовательность событий*, сначала громкий и явно недружелюбный разговор, потом падение чего-то (возможно, тела), потом *поспешный уход* мужчины. Ольга метнулась к телефону и набрала номер соседки» [5, с. 63].

Введение в контекст лексемы *событие* способствует созданию временных координат происходящего, позволяя читателю сориентироваться в сфере аналитических операций, производимых персонажами: «Если мент крутится около твоей барышни потому, что подозревает ее связь с *летними и нынешними событиями*, то у нас есть реальная возможность узнавать, в каком направлении они ищут, чем располагают» [7, с. 37]. Тем самым создается полипропозициональная структура, которая облигаторно организует семантическое пространство художественного текста.

Лексема *событие* способна в микроконтексте фиксировать отправную точку ряда происшествий: «Вскоре произошло *первое тревожное событие*. В городскую больницу с переломом основания черепа был доставлен Василий Грушин, который по поручению начальника разведки Старкова выяснял подробности вечеринок в коттеджах санатория» [7, с. 6]. Так в приведенном контексте лексема-репрезентант организует семантическое пространство особым образом, уточняя ситуацию расследования преступления.

Концептуальное значение для моделирования поля концепта «время» приобретает в детективных текстах полипропозициональная композиция фрагментов, которые репрезентируют улики, показания свидетелей, логическую аргументацию следователя и осмысление автором происходящего: «Если водитель не врет и мужчина действительно выходил, то он или шел из квартиры Филатовой, или из другой квартиры, но *в интересующее нас время*. *В три часа ночи* стоит такая тишина, что муха пролетит — слышно. Этот мужчина, если он существует и если он не убийца, может быть ценным свидетелем» [3, с. 7]. В результате выявляется базовая когнитивно-пропозициональная структура концептуального пространства текста, которая представляет собой текстовую пропозицию в виде аргументно-предикатной структуры, репрезентированную в данном конкретном тексте [2, с. 60].

Таким образом, ядро и приядерная зона концепта «время» содержат общеязыковые репрезентанты: *время, сутки, час, минута, мгновение, событие, время года*, а также лексические сочетания, созданные на их основе, что позволяет сделать вывод о соотносительности и много-

образных корреляциях художественной картины мира А. Марининой с языковой картиной мира, закономерной для художественного мира детективного жанра. Поскольку детективный текст описывает раскрытие тайны преступ-

ления, значимое место в нем занимают временные координаты художественной реальности, которая должна быть узнаваемой читателем для корректной интерпретации происходящих в таком тексте событий.

Литература:

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово [Текст] / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М.: Academia, 1997. С. 267–279.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. — 3-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2005. 496 с.
3. Маринина А. Б. Стечение обстоятельств. М.: Эксмо, 1992. 464 с.
4. Маринина А. Б. Черный список. М.: Эксмо, 1995. 310 с.
5. Маринина А. Б. Когда боги смеются. М.: Эксмо, 2000. 448 с.
6. Маринина А. Б. Смерть ради смерти. М.: Эксмо, 2014. 352 с.
7. Маринина А. Б. Игра на чужом поле. М.: Эксмо, 2014. 352 с.
8. Новиков А. И. Семантическое пространство текста и способы его членения // Категоризация мира: пространство и время. М.: Наука, 1997. 264 с.
9. СОШ: Ожегов С. П., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская АН; Российский фонд культуры. 2-е изд., испр. и доп. М.: АЗЪ, 1995. 928 с.

ФИЛОСОФИЯ

Особенности марксистской социальной философии

Гарипов Ришат Рифкатович, магистрант;
 Мухамадеев Эмиль Аликович, магистрант;
 Римов Данил Фанисович, студент
 Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Марксизм появляется в 1840-х годах в Германии. Он включает в себя три составные части: философию, экономическую теорию (политическую экономию) и теорию научного коммунизма. Марксистская философия состоит из двух самостоятельных частей: диалектический материализм и исторический материализм. В статье рассматриваются особенности так называемого исторического материализма. Однако исторический материализм представляет собой как бы продолжение и развитие идей диалектического материализма, проецированных на социальное пространство. Предметом исторического материализма являются наиболее общие законы развития общества [1, с. 18]. Общим признаком как для диалектического, так и исторического материализма, является то, что они строятся на основе принципа отражения, согласно которому и индивидуальное, и общественное сознание являются отражением бытия. Субъективная логика, представляющая собой процесс и результат мышления, есть отражение логики объективной, т. е. законов объективного мира. Научное познание, таким образом, есть наиболее адекватная форма отражения действительности, в отличие от обыденного, где такое отражение неполно и неточно. Религиозное знание рассматривается в марксистской философии как искаженное отражение объективного мира [2; 3].

Наиболее сильное развитие марксистской философии науки приходится на 1970–80 годы, когда в советской философии развернулась критика так называемой буржуазной философии науки, прежде всего, позитивизма. Однако в результате такой критики произошла одновременно и обогащение отечественной методологии науки новыми идеями, заимствованными из критикуемых учений. Правда, эти идеи рассматривались в контексте диалектического и исторического материализма. Так, например, произошло с идеей социокультурной детерминированности научного знания, заимствованной из постпозитивизма, но рассматриваемой в качестве конкретизации марксистского принципа «бытие определяет сознание». Идея социокультурной детерминированности научного познания предполагает его исследование в контексте всей существующей культуры, в которой

научное знание выступает как часть этой культуры, зависящая от других ее частей: материального производства, политической системы, общественных отношений, состояния духовной жизни людей и т. п.

Именно исходя из этого принципа можно считать марксистскую философию видом классического рационализма, который основывается на принципе тождества бытия и мышления. Главный принцип классического рационализма — «порядок и связь идей те же, что и порядок и связь вещей» — марксисты поддерживают, что дает основание причислять их к сторонникам классического рационализма. Именно этот принцип составляет глубинную философскую основу марксистского учения о коммунизме. Основоположники этой философии полагали, что создав учение, наиболее объективно отражающее мир, можно будет построить на его основе идеальное общество — коммунизм. Усилиями Маркса и Энгельса это учение, получившее название «марксизм», в середине XIX века было создано. Но если у Гегеля этот принцип рассматривается как тождество мышления и бытия (у него фундамент мира идеален), то у Маркса и Энгельса мышление занимает подчиненное положение по отношению к материальному бытию [4, с. 20–49].

В современном варианте этот марксистский принцип дополняется учением о практике, которая составляет основу мышления. Но сама практика строится по алгоритмам существования материального мира [5]. В 1970-х годах отечественная методология науки обогащается еще одной идеей, развиваемой в методологии науки американского физика и философа П. У. Бриджмена. Он предлагал рассматривать научные понятия в контексте тех операций (материальных или умственных), которые совершались при получении этих понятий. Эта точка зрения, известная в методологии науки под названием «операционализм», в отечественной философии стала развиваться как деятельностная концепция науки. Сторонники деятельностного подхода рассматривают научную теорию как рационализированную схему совершения практических операций с исследуемым объектом. Деятельность здесь рассматривается как субстанция, основа научного познания [6].

Еще одним общим и определяющим признаком диалектического и исторического материализма является их приверженность диалектической методологии. Диалектический материализм, как известно, является материалистической формой выражения диалектики Гегеля [7, с. 88–89; 8]. Поскольку гегелевская и марксистская диалектика считают главным источником развития противоречие, то источником развития общества, согласно марксизму, являются два противоречия: противоречие между производительными силами и производственными отношениями и борьба классов за господство в обществе. Конечно же, в качестве источника развития общества рассматриваются и другие противоречия: противоречие между наукой и производством, традиционализмом и либерализмом, этнические и религиозные противоречия и т. п. [9; 10; 11].

Но главным отличительным признаком марксистской социальной философии, по нашему мнению, является экономический детерминизм [12]. До Маркса, как известно, главной сферой общественной жизни считали духовную жизнь общества. Из этого вытекало, что основным фактором развития общества является образование и наука. Маркс был первым человеком, который засомневался в этом. Когда он работал редактором «Рейнской газеты», ему пришлось освещать судебные процессы над крестьянами, которых судили за воровство леса. Он видел, что эти крестьяне воровали лес из-за необходимости починить дом, крышу, сарай. Но денег на это у них не было. А лес, когда бывший в собственности у всего населения этого края, теперь принадлежал небольшой группе богачей. Именно под их диктовкой государство и принимало законы, которые защищали интересы богатых. Выходило, что право является производной от экономики. В дальнейшем этот принцип был возведен в основу анализа всех социальных феноменов — политики, науки, образования, искусства, религии и т. д. Получалось, что если нужно изменить об-

щество, то нужно сначала изменить экономическую сферу. Как мы сейчас замечаем, Маркс был прав: экономические кризисы, в конечном счете, создают большие проблемы во внутренней и внешней политике, образовании, науке, здравоохранении и т. д.

Из экономического детерминизма Маркса вытекает и объяснение феномена государства. Этим вопросом занимался его соратник Ф. Энгельс написавший работу «Происхождение частной собственности, семьи и государства». В дальнейшем эти вопросы рассматривались российским марксистом В. И. Лениным в работах «Государство и революция» и «О государстве». И Энгельс, и Ленин называют государство машиной, для подавления большинства меньшинство, неимущих — имущими. Марксизм выдвигает классовую концепцию государства, которая является вариантом теории насилия. Согласно этой концепции государство появляется в результате классового деления общества, когда одни начинают эксплуатировать труд других. Для того, чтобы это было возможно, создается право, отвечающее интересам господствующего класса. А для того, чтобы эти правовые нормы соблюдались, создается аппарат подавления — армия, правоохранительная система, тюрьмы и т. п. [13].

В целом экономический детерминизм эвристичен, и позволяет объяснить многие социальные проблемы. Но теория научного коммунизма оказалась утопией. Строительство коммунизма по проектам Ленина, Сталина, Мао Дзе-дуна, Ким Ир Сена, Ф. Кастро не принесло ожидаемых результатов. Многие страны, строившие коммунизм, безнадежно отстали от своих соседей, которые развивались без марксистских проектов. Вопреки марксистским идеям, претендовавшим на адекватное отражение мировых процессов, мир развивался по каким-то своим законам, на основе которых создавались другие, более успешные модели государства.

Литература:

1. Рахматуллин Р. Ю. Основы социальной философии // Уфа: Уфимский юридический институт МВД России, 1996. 74 с.
2. Rakhmatullin R. Reflection principle in scientific knowledge // Современный научный вестник. 2015. Т. 2. № 2. С. 35–38.
3. Rakhmatullin R. Consciousness as a reflection // Nauka i studia. 2016. Т. 3. С. 947–950.
4. Рахматуллин Р. Ю., Хидиятов Н. Б. Рационалистическое направление в философии // Уфа: Уфимская высшая школа МВД России. Уфа, 1993. 75 с.
5. Рахматуллин Р. Ю. Об онтологических основаниях логического мышления // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 9–2 (47). С. 148–150.
6. Рахматуллин Р. Ю. Деятельностная парадигма в философии // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 томах. 2015. С. 118–119.
7. Рахматуллин Р. Ю., Абдуллин А. Р., Рассолова И. Ю. Основы истории и философии науки // Уфа: Уфимский юридический институт МВД России. 2005. 132 с.
8. Лутфрахманова Д. У., Семенова Э. Р. О законах диалектики // Вестник научных конференций. 2015. № 3–1 (3). С. 79–80.

9. Рахматуллин Р.Ю., Семенова Э.Р. Традиционализм и либерализм в свете философии права // Научный вестник Омской академии МВД России. 2014. № 1 (52). С. 41–44.
10. Семенова Э.Р. Принцип развития в эпистемологии // Молодой ученый. 2016. № 2 (106). С. 985–987.
11. Семенова Э.Р. Идеи традиционализма и либерализма в философии права // Альманах современной науки и образования. 2013. № 3 (70). С. 161–163.
12. Тагиров С.Ф., Семенова Э.Р. Марксистская философия истории // Вестник научных конференций. 2016. № 1–5 (5). С. 185–186.
13. Рахматуллин Р.Ю. Онтология права в призме деятельностного подхода // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2000. № 2. С. 40–42.

О предмете философии

Давлетгаряева Разифа Гариповна, доцент;

Хабибуллин Рузель Муллахметович, старший преподаватель;

Хамитов Алмаз Рафаэлевич, студент

Башкирский государственный аграрный университет (г. Уфа)

Проблема определения предмета философии заключается в том, что философия не существует в виде целостной системы знаний. Р.Ю. Рахматуллин пишет, что философия представляет собой множество философий [1; 2; 3; 4]. Мы полагаем, что делом философии является уяснение основ человеческого существования, поиск универсальных ценностей нашего бытия. По-разному представляя себе эти основы и ценности, все философы, однако, считают своим делом уяснение их природы. Решая такую задачу, философия выступает обобщением всей духовной культуры, трансформируя ее содержание в знания об основных ценностях бытия человека. Поэтому философию можно определить как *совокупность учений об общезначимых, универсальных ценностях человеческого существования*. Поскольку круг этих ценностей определяется конкретными людьми, то единства мнений по их поводу нет. Одни считают такими ценностями обобщенные научные знания о мире, другие — постижение сущности человека, третьи — познание Бога и путей к нему. Так, для Гегеля основной задачей философии является выявление универсальных алгоритмов бытия, имеющих, по его мнению, логическую природу. И. Кант считал, что делом философии является поиск ответов на следующие вопросы: «Что я могу знать?», «Что я должен делать?», «На что я могу надеяться?». Проблемы, возникающие при решении указанных вопросов, многосторонни: это и мера доверия мышлению и органам чувств, и выявление природы нормативного знания, и вопрос о смысле жизни. Ф. Энгельс считал основным вопросом философии решение проблемы определяющего начала в мире, полагая, что число этих начал можно свести к двум: материи и духу. А. Камю сделал основной темой своих философских размышлений ценность человеческой жизни, смысл человеческого существования.

Такие различия в определении круга исследуемых философией проблем и способов их решения породили сотни

философских учений. Так, только в современной культуре можно выделить следующие философские течения: марксистская философия и неомарксизм, философская герменевтика, неопозитивизм и постпозитивизм, постмодернизм, структурализм, экзистенциализм, прагматизм, философская антропология и др.

В зависимости от характера решаемых проблем, в большинстве философских течений, в свою очередь, выделяется множество относительно самостоятельных областей исследования: онтология (учение о бытии), гносеология (учение о познании), антропология (учение о человеке), аксиология (учение о ценностях), социальная философия (учение об обществе).

Некоторые разделы философского знания со временем отпочковались от самой философии и стали развиваться как самостоятельные философские дисциплины. К ним относятся логика, этика, эстетика, политология, социология, религиоведение. По направленности мысли на определенные сферы культуры в рамках философской мысли выделяются: философия природы (натурфилософия), философия религии, философия искусства, философия права, философия истории, философия техники, политическая философия, философия науки и др.

Большинство философских учений представляют собой определенную систему взглядов, но философия, взятая в целом как часть духовной культуры человечества, не является системой или стройным целостным учением. К примеру, только в рамках рационалистического течения в философии можно обнаружить десятки различных философских систем. Так же обстоит дело и с иррационалистической философией [5; 6]. Это связано с тем, что она есть совокупность *различных*, в том числе, и противоречивых учений. Но, несмотря на различные формулировки вопросов в разных философских учениях, предметом каждого из них в конечном счете является постижение природы на-

шего существования, тех вещей, которые *наиболее значимы* для нашего бытия.

Характер философских взглядов человека, в силу их значимости для него, сильно влияет на круг задач, которые он ставит перед собой и пытается решить. История философии, естественных и гуманитарных наук показывает, что изменение философских ориентаций человека в корне меняет его понимание тех или иных положений науки, морали, политики, искусства. К примеру, представители философии лингвистического анализа многие мировоззренческие проблемы рассматривают как языковые и предлагают решать их через анализ применяемых в них терминов [7]. Философы-экзистенциалисты считают, что все мировоззренческие вопросы должны решаться через призму переживания человеком конечности своего бытия, сопряженности этого бытия с бытием других людей и окружающих человека вещей. Такая философская установка окрашивает в тона чувственности, эмоционального напряжения все компоненты мировоззрения, глубоко пронизывая их идеей уникальности жизни каждого индивида. Своеобразную окраску политическим, эстетическим, нравственным проблемам, решаемым человеком, придают идеи религиозной философии [8; 9].

В результате такого влияния философского знания на нефилософские компоненты мировоззрения возникает следующая ситуация: многие люди, имея доступ к одной и той же информации, понимают ее по-разному. Действительно, и марксист, и позитивист, и экзистенциалист, живущие в одно и то же время, знают примерно одно и то же, но, тем не менее, конструируют из этой одинаковой информации различные картины мира. Почему? Для уяснения этой роли философского знания в мировоззрении попробуем решить следующую задачу.

Чем человек, весящий 75 кг, отличается от куска кирпичной стены такого же веса? Задачу нужно решить, отвлекаясь от функциональных характеристик этих объектов

и их химического состава. Тогда оба объекта предстанут перед нами как большие совокупности элементарных частиц. При этом количество и виды этих частиц будут одинаковыми в обоих телах. Чем же тогда они отличаются? Только структурой, т. е. способом соединения элементарных частиц и их групп между собой. Аналогичную функцию структурирования содержания мировоззрения выполняет в нем и философское знание. Оно похоже на проект, лежащий в основании строительства здания: измените проект, и вы получите из того же строительного материала совершенно иное здание. По этой причине люди с разными философскими взглядами, отражая в своем сознании одну и ту же реальность, видят ее по-разному. Такого мнения на место философского знания в мировоззрении придерживался академик Б. М. Кедров, писавший, что философские идеи выполняют в мировоззрении системообразующую функцию, «цементируя» разнообразную информацию о мире и человеке в единую целостность [10]. Можно ли избежать этого? Думается, нет. Для того, чтобы все люди видели объективную реальность одинаково, нужно всех сделать одинаковыми по возрасту, полу, цвету кожи, образованию и т. д. Например, в годы правления Иосифа Сталина в СССР пытались насильственным путем привить всем идеологию сталинизма. Но известно, что довольно большое количество людей не приняли эту идеологию и были брошены в лагеря, в которых они оставались на своих прежних убеждениях.

Именно этим можно объяснить, например, почему то и дело возникают такие дискуссии об исторической реальности, отражением которых является проблема создания единого учебника по истории. Мы полагаем, что методологическая основа решения этих проблем была задана Т. Куном в его работе «Структура научных революций» [11]. В ряде работ профессора Р. Ю. Рахматуллина мы находим довольно эффективное применение этой методологии к указанной проблеме [12; 13; 14].

Литература:

1. Рахматуллин Р. Ю. Философия как философия // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2015. № 9. С. 21–23.
2. Рахматуллин Р. Ю. Философия в бакалавриате: приглашение к дискуссии // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3 (10). С. 28–34.
3. Rakhmatullin R. Why are so many philosophies? // Nauka i studia. 2015. Т. 10. С. 112–114.
4. Рахматуллин Р. Ю. Является ли философия наукой? // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). С. 1100–1103.
5. Рахматуллин Р. Ю., Хидиятов Н. Б. Рационалистическое направление в философии // Уфа: Уфимская высшая школа МВД России, 1993. 75 с.
6. Рахматуллин Р. Ю., Хидиятов Н. Б. Иррационалистическое направление в философии // Уфа: Уфимская высшая школа МВД России, 1995.
7. Рахматуллин Р. Ю. Аналитическая философия науки: общая характеристика // Молодой ученый. 2014. № 16. С. 209–211.
8. Rakhmatullin R., Semenova E. Thomism of the unity of the religious and scientific knowledge // Nauka i studia. 2015. Т. 10. С. 288–291.
9. Рахматуллин Р. Ю. Историческое знание в контексте философии науки // Вестник ВЭГУ. 2015. № 3 (77). С. 129–137.
10. Кедров Б. М. Марксистская философия: ее предмет и роль в интеграции современных наук // Вопросы философии. 1982. № 1. С. 124–135.

11. Кун Т. Структура научных революций. М.: Прогресс, 1977. 300 с.
12. Рахматуллин Р.Ю. Проблема объективности исторического знания или как возможен единый учебник истории // European Social Science Journal. 2014. № 8–3 (47). С. 69–73.
13. Рахматуллин Р.Ю. Историческое знание в контексте философии науки // Вестник ВЭГУ. 2015. № 3 (77). С. 129–137.
14. Рахматуллин Р.Ю. Проблема объективности исторического знания в контексте эпистемологии Т. Куна // Перспективы развития науки и образования сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 13 частях. Тамбов, 2015. С. 130–131.

Дуальные начала правового сознания

Дружкова Ольга Николаевна, аспирант
Мурманский государственный технический университет

В данной статье проводится анализ феномена правового сознания, который представляет собой сравнительно новый объект научных исследований. Поиск понятия права для юридической науки является традиционным, следовательно, по аналогии возникает вопрос: в чем истинная суть правосознания? Сущность правового сознания определяется его дуальной природой. В таком случае первостепенной задачей становится исследование соотношения общественного и индивидуального правового сознания. В центре внимания подобного исследования стоит анализ таких категорий, как право и сознание, таких понятий, как индивидуальность и социальность, таких концептов, как субъективизм и интерсубъективизм.

Ключевые слова: правовое сознание, право, сознание, общественное правосознание, индивидуальное правосознание, индивидуальность, социальность, коммуникация, правовой субъект, правовой интерсубъект

Поиск истины или какой-либо ее отдельной стороны — это всегда поиск иголки в стоге сена. Как ни парадоксально, таковой поиск зачастую стоит начинать с этимологического анализа. Парадоксальность скрыта здесь в этимологии «этимологии», ведь в составе данного слова кроется сама «истина», на поиск которой нацелена наука. Исследование правового сознания как сложного и неоднозначного явления также следует начинать с этимологического анализа.

Этимология понятия «правосознание» на первый взгляд кажется элементарно простой: сознание своего права, что обнажает генетическую глубинную связь правосознания как феномена с такими категориями, как право и сознание. Действительно, если первая категория — это явление социокультурное, то вторая — психическое и/или психологическое, что, в свою очередь, оголяет основное противоречие, скрытое в понятии правосознания и заключающееся в противостоянии индивидуального и общественного. В этом противостоянии заложен присущий правосознанию дуализм. Без сомнения, говоря о правосознании, мы могли бы привести десяток различных определений данного понятия и описаний данного феномена, основные разногласия всегда начинаются в момент поиска первоисточника, то есть с вопроса: что первично — индивидуальное или общественное правовое сознание? Актуальным, проблемным и неразрешенным этот вопрос остается и в наше время, но таковым он был и во времена зарождения первых отечественных концепций правового сознания, разработанных дореволюционными мыслителями-юристами.

Казалось бы, в поиске ответа на поставленный вопрос первое, что кажется очевидным, соотношение индивидуального и общественного правосознания эквивалентно соотношению индивида и общества, осмыслением которого занято множество величайших умов с древних времен по сегодняшний день. Но являются ли эти соотношения эквивалентом? Как известно, существуют две точки зрения. Согласно первой, социум довлеет над отдельным человеком, согласно второму — индивидуальное первично, а общество представляет собой лишь совокупность отдельных автономных личностей. Сторонники и первой, и второй позиций выдвигают логичные, последовательные и по-своему верные гипотезы, которые в своей совокупности равноценны. Так, знаменитый постулат Аристотеля, согласно которому «человек — по природе [существо] общественное» [1, с.63], марксистская, контовская и другие социологии, отодвигающие индивида на второй план, в том числе и в отношении права и правовых явлений, не менее убедительны и верны, чем теории индивидуалистов, в том числе правовые, например, концепция индивидуальной свободы Дж. Ст. Милля, концепция множества «свободных» Фихте или же анархичный эгоист Штирнера. Единственным безусловным и неопровержимым фактом, признаваемым представителями обеих точек зрения, является тот, согласно которому неотъемлемое свойство любого человека — социальность, то есть индивид в любом случае связан с обществом, и индивидуальность его может оставаться индивидуальностью лишь на фоне социального. Весьма емко и предельно точно концепт социальности человека оформлен в гипотезе изо-

лированного человека Г. Ф. Шершеневича: «Человека, отрезанного от влияния других людей, не может быть, человек всегда продукт общественности, а не самопроизводства» [2, с.63–64]. Именно социальность представляет собой точку равновесия, благодаря которой весы истины, одна чаша которых вмещает теории первичности общества над индивидом, вторая — индивида над обществом, находятся в равновесном состоянии.

В случае, когда мы аналогично рассматриваем отношение индивидуального правового сознания к общественному, мы не находим подобной точки равновесия. Причина кроется именно в столкновении категории права и категории сознания, здесь не идет речь о соотношении общества и индивида, социальность здесь не свойство, а причина. Независимо от того, через призму какого типа правопонимания мы рассматриваем само право, оно есть и будет социальной надстройкой. Право — это и есть сама социальность, вне общества право не может существовать. Робинзон Крузо, обреченный прожить на необитаемом острове одну всю жизнь до самой смерти, будет жить вне права и закона, а там, где нет права, не может быть правосознания, так как сознание права индивидом подразумевает наличие права. Но в то же самое время сознание есть сама индивидуальность, наиболее ярко иллюстрирует это дефиниция сознания в рамках системной концепции психики: «Сознание — особое свойство психики, специально направленное на самоконтроль жизнедеятельности индивида, в том числе, на контроль функционирования самой психики» [3, с.49]. Ключевым моментом в данном определении будет являться то, что сознание — это свойство психики конкретного индивида, обладающего нормально функционирующим мозгом как органом и представляющего собой разумное существо, осмысляющее и воспринимающее окружающий мир. В таком случае становится очевидным, что в понятии общественного сознания сам термин «сознание» предстает как абстракция. Общество не является полноценным организмом, общество — это совокупность организмов, то есть сознанием наделен человек, но не общество. При этом опять же следует учитывать, что изолированный человек, как указывалось ранее, — это также лишь абстракция. Как точно отмечает В. И. Молчанов: «Сознание (как и бытие) не есть понятие, но источник всех понятий, схем, образов» [4, с.237]. Человек, существующий с рождения вне общества, обладает обедненным, можно даже сказать, пустым сознанием. Лучшей иллюстрацией сказанного, несомненно, являются феральные люди — люди, лишённые социальности, лишённые права и правового сознания, люди, чье сознание опустошено, лишено изначально понятий и образов, которые должны были быть приобретены индивидуумом в процессе социализации. «Ребенок, который с рождения был бы отдан волчице, явился бы единственным человеком на земле, не затронутым культурой» [5, с.245]. Возвращаясь к примеру Робинзона Крузо, мы обнаруживаем, что этот человек существует вне права, пока существует вне общества, при этом его сознание наполнено знанием о праве

и законе, но вне социума необходимость сознавать эти явления, его правосубъектность сводятся на нет.

Определяя правовое сознание как форму общественного сознания, мы автоматически лишаем само понятие правосознания его существенной стороны — осознания права, его понимания каждым отдельным индивидом, существующим в данном обществе. Общество не наделено сознанием, и в таком случае общественное правосознание — это лишь законознание и законопринятие. Таким образом, правосознание может быть только индивидуальным, являясь исключительно психическим явлением, свойственным человеку как существу общественному и как субъекту права. Поскольку правовое сознание — это сознание каждым отдельным индивидом права, поскольку право не может существовать вне общества, постольку понятие общественное правосознание — это абстракция. Обществу может быть свойственна лишь какая-либо конкретная правовая система и правовой менталитет. Осознать, понять, познать право может лишь отдельный индивид, но основные схемы, образы, модели ему диктует именно общество, в котором он существует. Здесь же уместно отметить, что существует аналог дефиниции общественного правового сознания — массовое правосознание, генетически уходящие корнями в социологию Эмиля Дюркгейма. Но «массовое сознание» Дюркгейма, предстающее также в некотором смысле как абстракция и в истоках своих имеющее «сближение сознаний» как необходимое условие объединения ранних человеческих сообществ [6, с.327], также искажает восприятие термина «индивидуальное сознание», не являющегося абстрактным. В то же самое время признание синонимичности понятий общественного сознания и массового сознания является вопросом спорным, а в рамках российской науки дискуссия относительно соотношения этих терминов обременена наследием советской терминологии, в особенности марксистско-ленинской.

В таком смысле, подводя итоги сказанного выше, общественное правовое сознание более верно обозначить иным термином, тем самым обособить его и по содержанию, и по значению от индивидуального правосознания. К примеру, более приемлемым в таком случае предстает понятие «правовой народный дух», вслед за «народным духом» Гегеля (*Volksgeist*) и идеей «национального характера» Гердера.

Но вопрос признания того факта, что правосознание — индивидуальное свойство, — это в первую очередь оправданный вопрос о валидности данного утверждения. Исходным моментом здесь, как уже отмечалось, становится сознание. Исследования таких социокультурных явлений, как право, а также такого свойства, как правовое сознание, не могут миновать вопросов, связанных с сознанием человека, «поскольку именно сознание является специфическим свойством человека, его родовым признаком, лежащим как в основе выделения человека из окружающей среды, так и в основе всех социально-культурных феноменов. Человек — существо сознательное, а выраже-

нием его сознания и мыслительных процессов является язык как универсальное информационно-коммуникативное средство, опосредующее и делающее абстрактными непосредственные и конкретные человеческие восприятия реальности» [7, с.12]. Действительно, право представляет собой лишь символическую форму выражения определенных норм. Без языка не могло бы быть права как такового: коммуникативно-информационная природа права есть его фундамент, выраженный в социальности. Например, в теории общественного договора Гоббса, речь идет о некоем взаимодействии «естественных» людей друг с другом. Очевидно, что взаимодействие это есть нормотворческая коммуникация на уровне примитивных обществ с последующим вступлением в стадию нормативной коммуникации, сопровождающимся усложнением и эволюцией самого социума. Но прежде всего, здесь стоит подчеркнуть то крайне важное обстоятельство, что именно право представляет собой результат подобной коммуникации, а правовое сознание — свойство правовой рациональности индивида как правового субъекта, выражающее себя через информационно-коммуникативное средство — язык. По сути, правовое сознание является формой существования права, более того, право не может существовать вне сознания человека. Правосознание будет играть важнейшую роль, в первую очередь в осознании человеком своей правосубъектности и правоспособности. Самореализация субъекта права, реализация индивидом своего творческого начала в рамках правовой реальности — это результат преобразования реальности, правовой реальности, в сознании человека, правовом сознании.

Со времен философии Канта мы признаем сознание неотъемлемым свойством человека разумного — рационального человека, мы признаем также рационального человека субъектом. Именно из субъективности исходит сознание индивида: «Если бы мы устранили наш субъект или же только субъективные свойства наших чувств вообще, то все свойства объектов и все отношения их в пространстве и времени и даже само пространство и время исчезли бы: как явления они могут существовать только в нас, а не сами по себе» [8, с.61]. Но право — это не отвлеченное явление, способное существовать в сознании изолированного человека, изолированного субъекта. Субъект и субъективность Канта в первую очередь исходят из первичности «чистого» индивида и отодвигают социальность на второй план, что не соотносится с самой природой права как феномена. Априорность права, сама суть этого феномена, может быть раскрыта лишь через интерсубъективный подход Хабермаса, где вскрывается процесс взаимодействия субъектов — процесс коммуникации, что, в свою очередь, обнажает социальную природу права как результата подобного взаимодействия. Лишь в таком свете правосознание предстает в качестве свойства мыслящего субъекта, находящегося в коммуникативном взаимодействии с другими субъектами. «... Организм новорожденного формируется в человека, лишь воспринимая социальные ин-

теракции. Личностью он становится, вступая в публичное пространство социального мира, ожидающего его с распростертыми объятиями. И это Публичное совместно проживаемого Внутреннего нашего жизненного мира является одновременно как внутренним, так и внешним» [9, с.18]. С подобной позиции правовое сознание предстает совершенно в новом свете, так как именно данная точка зрения в полной мере раскрывает суть данного свойства человека как творческого и разумного субъекта права, подчеркивая одновременно исключительную индивидуальность правосознания и социальность как его коренную причину.

Действительно, именно на уровне интерсубъективности правовое сознание преодолевает абстрактность, терпеевает метаморфозу и обретает содержание. Но полноценный правовой субъект, осознающий право внутри себя и право во вне, представляющий собой индивидуальность и одновременно часть социальности, — это не эквивалент всемогущего Творца. Он не способен быть творцом права как такового, например, позитивного права во всей его совокупности. Он творец своей правовой действительности, но не правовой реальности. Безгранична свобода полноценного правового субъекта лишь в свободе его выбора, в первую очередь речь идет о выборе «слова» в диалоге, в процессе коммуникации — той творческой силе, что скрепляет социум. Таким образом, правовое сознание отдельного индивида, с одной стороны, представляет собой автономное явление, свойство разума, позволяющее индивиду осмысливать, познавать право как таковое, с другой стороны, оно подразумевает постоянный диалог, в рамках которого одна правовая действительность (одного индивида) сталкивается и взаимодействует с другими. В совокупности правовые действительности отдельных индивидов составляют правовую реальность во всей ее многомерности. В таком случае правовой субъект предстает как правовой интерсубъект или, в соответствии с терминологией М. М. Бахтина, как надчеловек. «Надчеловек, над-я, то есть свидетель и судья *всего* человека (*всего я*), следовательно, уже не человек, не *я*, а *другой*. Отражение себя в эмпирическом другом, через которого надо пройти, чтобы выйти к *я-для-себя* (может ли это *я-для-себя* быть одиноким?). Абсолютная свобода этого *я*. Но эта свобода не может изменить бытие, так сказать, материально (да и не может этого хотеть) она может изменить только *смысл* бытия (признать, оправдать и т. п.), это свобода свидетеля и судьи. Она выражается в *слове*» [10, с.361]. Поскольку первостепенным здесь становится вопрос, «может ли это *я-для-себя* быть одиноким?», постольку, как результат всех вышеприведенных рассуждений, первостепенным становится и вопрос: может ли правовое сознание быть одиноким? И опять же, в соответствии с указанным выше, можно утверждать, что правовое сознание не может быть одиноким — изолированным.

Крайне точной иллюстрацией самой сути правосознания, зависимости одного правового *я* от другого, является знаменитый отрывок из проповеди английского

поэта и проповедника Джона Донна: «Нет человека, что был бы сам по себе, как остров; каждый живущий — часть континента...» [11, с.226]. Надчеловек, интерес субъекта права всегда является частью единого целого, оставаясь при этом уникальным и автономным разумным существом. С такой позиции, категорический императив Канта и основной принцип абстрактного права Гегеля («будь лицом и уважай других в качестве лиц» [12, с.98]) предстают как узкий, ограниченный подход и освещают лишь одну из составляющих правового сознания, преуменьшая «интер», «над». Лишь многомерный взгляд, подчиненный принципу «обладай сознанием и принимай полноценность и равнозначность сознаний других», позволяет предельно приблизиться к пониманию самой сути и содержанию такого явления, как правовое сознание. Трагедия Робинзона Крузо заключается именно в том, что он оказался «островом», а не «частью континента», в том, что он стал сознанием, вырванным из контекста, лишенным возможности продолжить диалог, длящийся несколько тысяч лет и способный завершиться лишь в момент смерти одного из двух последних людей на Земле, воспитанных в обществе.

Итак, в поисках сути и содержания такого сложного явления, как правовое сознание, неизбежной проблемой предстает его дуализм: столкновение индивидуального и общественного. Действительно, как мы могли наблюдать, двойственность правового сознания заключена уже в самой дефиниции, если «право» отсылает нас к обществу, ведь лишь в рамках социума возможно его существование, то «сознание» направляет в сторону индивидуально-

сти. Между тем, при более подробном рассмотрении становится очевидным следующее: дуальность эта переходит в абстракцию на уровне общественного сознания, что позволяет сделать логичный вывод, согласно которому правовое сознание — это свойство отдельного индивида, существующего в рамках правовой реальности. Но наиболее важным моментом в данном случае является социальность как свойство. Наличие у человека разумного сознания, коллыбели индивидуальности, и признание его социальности не есть столкновение внешнего и внутреннего, индивида и общества. Скорее, это признание незыблемой целостности самого человека, распространяющейся и на его правовое сознание. И в таком случае речь идет не о правовом субъекте как носителе правосознания, а о правовом интересе субъекте — субъекте диалога, в контексте которого становится возможным существование человека и общества в их единстве. Таким образом, правовое сознание, по сути, — это сознание права, понимание индивидом права, свойство психики, позволяющее индивиду преобразовать существующую правовую реальность в его собственную правовую действительность. Но ни сознание, ни правовое сознание, ни действительность отдельного индивида не представляют собой нечто изолированное от множества других сознаний и действительностей. Как дерево, растущее в лесу, не может быть просто деревом, оно есть лес, оставаясь деревом, так каждый отдельный человек, наделенный правовым сознанием, есть правовая сфера общества, оставаясь при этом уникальным по своим характеристикам и свойствам индивидом, — я есть все, все есть я, но я остаюсь «Я».

Литература:

1. Аристотель. Соч.: В 4 т. Т. 4 / пер. с древнегреч. — М.: Мысль, 1983. — 830 с.
2. Шершеневич, Г. Ф. Общая теория права. — М.: Изд. Бр. Башмаковых, 1911. — 698 с.
3. Горбатенко, А. С. Системная концепция психики и общей психологии после теории деятельности. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1994. — 60 с.
4. Молчанов, В. И. Исследования по феноменологии сознания. — М.: Территория будущего, 2007. — 456 с.
5. Гердер, И. Г. Философия истории // Избранные сочинения. — М.: Гос. изд-во худ. литературы, 1959. — С. 225–312.
6. Дюркгейм, Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. — М.: Наука, 1990. — 575 с.
7. Титаренко, И. Н. Современные проблемы философии сознания и лингвистические идеи стоиков // Философия сознания: классика и современность: Вторые Грязновские чтения. — М.: Издатель Савин С. А., 2007. — С. 11–17.
8. Кант, И. Критика чистого разума. — М.: Мысль, 1994. — 591 с.
9. Хабермас, Ю. Между натурализмом и религией. Философские статьи. — М.: Весь Мир, 2011. — 336 с.
10. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
11. Донн, Джон. По ком звонит колокол. — М.: Энигма, 2004. — 432 с.
12. Гегель Г. В. Ф. Философия права. — М.: Мысль, 1990. — 524 с.

ПРОЧЕЕ

Сравнение этикета деловых переговоров западноевропейских и азиатских стран

Павлюк Анастасия Константиновна, магистрант;

Белявцева Дарья Алексеевна, магистр;

Шипшина Снежана Олеговна, магистрант;

Дроздов Игорь Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент

Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Статья посвящена обзору и сравнению этикета при переговорах в разных странах.

Ключевые слова: *международные переговоры, деловые переговоры, этика переговоров*

В современном мире наблюдается бурный рост международных контактов во всех сферах человеческой деятельности. В процессе подготовки и проведения деловых переговоров возникают проблемы устранения языковых барьеров, а также учет особенностей межкультурной коммуникации. Правила проведения международных переговоров включают определенные критерии, изменяющиеся в зависимости от культурной и национальной идентичности участников.

Культура страны, национальные традиции, особенности менталитета, система ценностей, вероисповедания должны учитываться в международной деятельности, как на уровне дипломатии, так и на уровне деловых контактов. Следует учитывать также и другие проявления национальной самобытности, представляющие различные аспекты культуры, а именно, тип мышления, поведенческие стереотипы, иерархию властных структур, деловую этику, особенности мотивации, национальную одежду и кухню, восприятие времени, отношение к старшему поколению и т. п. Деловые контакты с представителями различных культур требуют учета и внимательного отношения к национальным особенностям в процессе межкультурной коммуникации [6].

В данной статье мы будем рассматривать различия делового этикета трех азиатских и трех европейских стран, главным образом, особенности ведения переговоров, базирующиеся на культуре, традициях и менталитете. Кроме того, был проведен сравнительный анализ 6-ти стран с разным культурным мышлением по различным критериям, аспектам делового этикета.

Западноевропейский стиль ведения переговоров.

Английский стиль ведения переговоров.

Для английских предпринимателей характерен ситуативный подход. Они всегда смотрят на ситуацию и в зависимости от ситуации меняют ход переговорного процесса. Они подходят к переговорам коммерчески, причем с большой долей прагматизма. Полагают, что в зависимости по-

ложения самих партнеров на переговорах может быть найдено лучшее решение. При этом они достаточно гибкие, охотно откликаются на инициативу противоположной стороны. Здесь можно действовать смело. Английским партнерам свойственно прагматический подход к делу и эмпиризм, т. е. основываясь на достаточно большом опыте, они принимают решения. Традиционным для англичан является избегание острых углов. Английские бизнесмены являются одними из самых квалифицированных в деловом мире запада. Они выработали определенный ритуал делового общения, которого нужно строго придерживаться [4].

Деловая этика в общении с англичанами очень ценится, и они предпочтут общаться с теми бизнесменами, которые эту этику соблюдают. Здесь необходимо подчеркнуть доброе отношение к данному народу, к идеалам, которые они разделяют, уважение к обычаям и традициям. Все эти вопросы должны быть крайне выдержанны и корректны. Во время беседы нужно распознать наклонности собеседника, его привычки. Здесь не менее важно не забыть о людях, с которыми вы же встречались, либо вели переговоры [5].

Для определения позиции английской стороны на переговорах очень важен торгово-политический фактор, который иногда заставляет фирму переступить через явную коммерческую выгоду. В том случае политические вопросы бывают выше выгоды. Англичане особое внимание уделяют длительности контактов с партнерами, т. е. чем длительнее деловые отношения, которые подкреплены чисто дружескими отношениями, тем легче английскому бизнесмену заключить сделку если не в ущерб себе, то с очень небольшой выгодой.

Французский стиль ведения переговоров.

Во Франции к деловому стилю относятся несколько строже, чем в большинстве других стран. Лучше всего одеваться консервативно. [3].

Когда вы получаете приглашение с указанием на «неформальность» одежды («dikontracti»), не думайте, что вас

примут в футболке и тренировочных брюках. Приглашение с указанием «habilli» обычно предполагает классический вечерний вариант одежды. Вся остальная одежда, в том числе джинсы и кроссовки, подходит для прогулок на улице, занятий спортом.

В беседе с женщиной используйте обращение «мадам», с мужчиной — «месье» (это общепринятые формы обращения). Сегодня обращение «мадмуазель» используется редко, так что желательно избегать его. И еще: не называйте делового партнера по имени, пока он не попросит вас об этом. Не переходите на «ты», пока вам этого не предложат. [5]

У французов не принято вести дела по телефону, поэтому старайтесь назначать личные встречи. После 21.00 не стоит звонить им домой и тем более говорить о бизнесе. Деловые встречи, переговоры они предпочитают вести именно на французском языке, даже если сами владеют другими языками.

Французы имеют обыкновение неоднократно все перепроверять перед принятием решения. Поэтому будьте готовы к тому, что вам достаточно долго придется ожидать принятия решения по обсуждаемому вопросу.

Во Франции большое значение при обсуждении вопросов имеет иерархия: только человек, имеющий высшую позицию, может принимать окончательное решение. [1] Поэтому очень важно, чтобы деловые связи с французскими компаниями устанавливались на надлежащем иерархическом уровне.

Немецкий стиль ведения переговоров.

Немецкий стиль ведения переговоров характеризуется большей сухостью и педантичностью. Прежде всего, каждый вопрос занимает четкое место. Немецкие партнеры очень расчетливы, они как никто другой умеют считать свои деньги. Они вступают в переговоры только тогда, когда уверены в возможности найти правильное решение [1]. Ведя переговоры с немецкими партнерами необходимо учитывать их пристрастие к пунктуальности, точности, строгой регламентации поведения.

Следует помнить. Немцы придают большое значение титулам. В процессе обсуждения следует стремиться к ясности, четкости, краткости, не употреблять пустых и ничего не значащих слов и выражений [7].

Все предложения и замечания должны носить сугубо деловой и конкретный характер. Немцы, как деловые партнеры очень аккуратны и щепетильны. Если вы сомневаетесь в том, что сможете соблюсти все условия договоренности, то лучше заранее от них отказаться.

Азиатский стиль ведения переговоров.

Особенности делового этикета в Индии.

Деловая встреча в Индии, как принято, начинается с недолгого и легкого рукопожатия. Приветствуя женщину-индуску, следует слегка поклониться, сложив руки перед грудью «домиком» [1].

Постарайтесь завести знакомство через третье лицо. Это добавит доверия к вашей персоне, потому что индийцы предпочитают хорошо познакомиться с человеком прежде, чем завязывать с ним деловые отношения [2]. Назначьте встречу в письменном виде заранее, за один или два месяца до намечаемого события. Подтвердите ваши намерения и удостоверьтесь, что ее не отменили в последнюю минуту. Поддержите ознакомительную беседу. Это распространное явление, и не удивляйтесь, если во время первой встречи вы не затронете вопросы бизнеса. Заранее отправьте партнерам повестку дня и другие информационные материалы. Назначьте дополнительную встречу, чтобы обсудить предыдущее совещание и поговорить о следующих шагах. Индийский бизнесмен долго обдумывает каждый пункт договора. Скоропалительные решения не принимаются. [3]

Стоит избегать «опасных» тем разговора, таких как политика неприсоединения, проводимая Индией, нарушения границы китайцами, Кашмир, Пакистан и Бангладеш. Категорически исключены разговоры о бедности Индии, разоряющей гонке вооружений и громадной иностранной помощи, которой поддерживается экономика страны. [5]

Менеджмент на государственных предприятиях крайне бюрократический. В частном секторе очень авторитарный и сосредоточенный в одних руках. Что касается неформального общения, то оно соблюдается после первой встречи. После этого устанавливаются приятельские отношения. Жену представляют хорошим знакомым. Что касается языков, в бизнесе используется английский. В стране 15 официальных языков, из них наиболее употребительный и официальный — хинди. [8]

Японский стиль ведения переговоров.

В одежде японцы не выделяются. Стиль костюма и внешнего вида в японском деловом мире весьма консервативен. При контакте с японскими бизнесменами костюм и галстук обязательны. Одежда должна быть чистой и аккуратной, особенно ботинки [3].

Будет не вежливо сразу сесть за стол переговоров. Необходимо дождаться пока собеседник укажет на какое место необходимо присесть. Кроме того, если во время переговоров заходит почетный гость, то все присутствующие должны встать и поприветствовать его кивком.

Во время ведения переговоров не нужно давить на партнеров и угрожать им. Такие методы в Японии не эффективны. Японцы могут пойти на уступки только в том случае, если они взаимны.

В практике общения японцев огромное значение имеет использование визитных карточек. Они играют роль своеобразных «удостоверений личности», в которых, кроме имени, фамилии и занимаемой должности, указывается самое главное для японца — принадлежность к какой-либо фирме или организации, что, в конечном счете, определяет его положение в обществе. Поэтому следует помнить, что знакомство с представителями японского бизнеса на-

чинается с обязательного обмена визитными карточками, вот почему при контактах с японцами всегда необходимо иметь с собой достаточное количество визиток. Если в ответ на протянутую карточку вы не предложите взамен свою, это может озадачить или даже оскорбить японского бизнесмена [5].

Стиль ведения переговоров в Китае.

Китайцы склонны продлевать, затягивать процесс переговоров. Необходимо заранее продумать, на какие уступки вы готовы пойти. Необходимо быть терпеливым. Много времени и сил при согласовании различных вопросов отнимает огромный бюрократический аппарат Китая. Ваше положение или ранг имеет значение для ведения бизнеса в Китае. Поэтому в случае переговоров на довольно высоком уровне предпочтительно ехать главе компании, а не заместителю или помощнику.

Китайцы довольно часто прибегают к лести, всячески нахваливая достоинства и положительные стороны потенциального партнера. Не стоит идти у них на поводу и делать уступки.

Если китайцы чувствуют, что прибывшая сторона потратила много денег и времени на то, чтобы приехать в Китай, и не хочет уехать без заключенного договора, китайцы могут вести себя за столом переговоров безразлично, завышать цены или выдвигать неудобные условия [1]. Нередко практикуется затягивание переговоров с целью вызвать нетерпение и раздражение у иностранного партнера. Китайцы могут заранее быть готовыми на уступки вплоть до уровня запрашиваемых вами с самого начала цен, но сначала они занижат (покупка товара китайцами) или завысят (продажа

товара китайцами) цены. Много времени и сил при согласовании различных вопросов отнимает огромный бюрократический аппарат Китая.

Большое внимание они уделяют внешнему виду партнеров, манере их поведения, отношениям внутри делегации. Не старайтесь выделиться, но не бойтесь также показаться и богатыми. Старайтесь максимально придерживаться делового стиля, избегая излишеств в одежде. Женщинам следует избегать чрезмерно откровенных декольте и вызывающе коротких юбок выше колен. Экстравагантность в одежде делового человека может вызвать неадекватную реакцию китайского партнера по переговорам, в особенности при первых встречах переговоривающихся сторон [2].

Большое значение китайцы придают налаживанию неформальных, личных отношений с партнерами. На Западе существует тенденция обращаться по имени независимо от должности. В Китае все более официально. После фамилии принято произносить должность, звание или профессию.

Китайцы любят назначать место переговоров у себя в организации или в переговорных залах различных публичных мест.

Подарки лучше делать не определенному лицу, а всей организации, т. к. местные правила могут запрещать принимать личные подарки.

Итак, рассмотрев краткие характеристики норм этики поведения при переговорах, далее будет проведено их сравнение, как по группам Азия и Европа, так и по странам. Это поможет нам узнать, влияет ли территориальное расположение на нормы этики поведения при переговорах.

Таблица 1. Сравнение делового этикета разных стран

Название критерия	Китай	Япония	Индия	Франция	Великобритания	Германия
Подготовка к переговорам	Необходимо заранее договариваться о деловой встрече, желательно в письменной форме.	Отправление обширного досье на свою организацию, подробное изложение предлагаемого проекта или сделки.	Назначение встречи в письменном виде. Необходимость в поддержке организационной беседы, в отправлении заранее партнерам повестку дня.	Переписка — важно место в переговорах и налаживаний отношений перед непосредственной встречей.	Уделяют очень мало времени.	Подготовительный этап занимает важное место. Они прорабатывают свою позицию еще до переговоров.
Начало переговоров	Сразу преступают к деталям сделки.	Вежливо преступают к обсуждениям деталей сделки.	Желательно начать дискуссии с небольшой беседы на отвлеченные темы.	Сразу преступают к обсуждениям деталей сделки.	Не начинают переговоры с деловых вопросов. Предпочитают начинать разговор с житейских проблем.	Сразу преступают к обсуждениям деталей сделки.

Название критерия	Китай	Япония	Индия	Франция	Великобритания	Германия
Внешний вид	Максимальное передерживание делового стиля, минимизация излишеств в одежде.	При контакте с японскими бизнесменами костюм и галстук — обязательны.	Руководители высшего звена, как правило, носят костюмы. Его следует надеть во время первого визита на предприятие и всегда на встречи с представителями администрации.	Консервативный стиль в одежде. Обязателен пиджак.	Одежда в Англии отличается строгостью. Женщины на службе носят костюмы и платья. Мужчины — костюмы и галстуки.	Форма одежды у мужчин должна быть в виде костюма и галстука, а у женщин — костюм или платье. Большое значение придают мужской обуви, должна быть в отличном состоянии и хорошо ухоженной.
Тактика	Используют «Тактику изматывания».	Японские бизнесмены, когда им идут на уступки, отвечают тем же, внимательно слушают собеседника, не перебивая.	В Индии принято договариваться, а упрямство приводит к плохому впечатлению на окружающих.	Могут перебивать собеседника, чтобы высказать критические замечания или контраргументы, но они не склонны к торгу.	Смотрят на ситуацию и в зависимости от ситуации меняют ход переговорного процесса.	На переговорах любят обсуждать вопросы последовательно, один за другим, тщательно прорабатывают, рассматривают и обсуждают все детали.
Отношение к пунктуальности	В Китае пунктуальность — это символ добродетели. Опоздав, вы можете оскорбить деловых партнеров.	На переговоры стоит прийти немного раньше назначенного времени.	Индийцы не слишком пунктуальный народ. Старинное индийское убеждение — важного человека все ждут.	Считается проявлением вежливости. Лучше прийти на 5–10 минут раньше назначенного времени.	Пунктуальность — жесткое правило английского стиля общения.	Опоздание на переговоры с немецкими партнерами является угрозой срыва переговоров.
Жесты приветствия	Приветствие с легким поклоном.	Не старайтесь поздороваться с собеседником рукопожатием, кроме тех случаев, когда ваш собеседник первым протянет руку. Принято кланяться, и угол наклона регламентируется в зависимости от статуса собеседника.	Недолгого и легкого рукопожатие	Приветствие рукопожатием	Англичане ввели процедуру рукопожатия в деловой протокол.	Немцы всегда при встрече обмениваются крепкими рукопожатиями и прямым зрительным контактом. При этом они могут не улыбаться, так как считают, что улыбки нужно дарить только близким и родным людям, а в остальных случаях — это глупо и манерно.

Название критерия	Китай	Япония	Индия	Франция	Великобритания	Германия
Необходимость визитной карточки	В начале встречи принято обмениваться визитками, которые необходимо отдавать двумя руками.	Знакомство начинается с обязательного обмена визитными карточками.	Сразу после приветствия. Но не будет оскорблением, если не представится.	Визитную карточку следует вручать при первой встрече.	Отдают визитки сразу после рукопожатия. Не принято отдавать в доме.	В начале встречи принято обмениваться визитными карточками.
Способ обращения	После фамилии принято произносить должность, звание или профессию. (Господин — Сяньшэн, Госпожа — Тайтай)	Слово «господин» в Японии звучит как «сан», произносится в конце после фамилии и имени.	Обозначение их статус: «Профессор», «Мистер», «Мисс». Далее следует фамилия.	Женщина «мадам», с мужчиной — «месье»	Mr, Mrs/Miss/ Ms, затем фамилия	«Герр», «фрау», «фройлен», включая фамилию после каждого этого слова.
Скорость заключения договора	Склонны промедлять, затягивать процесс переговоров.	Отдают преимущество предельной скрупулезности в изучении ситуации и стремятся ознакомиться со всей необходимой информацией как можно больше своих сотрудников.	Долго обдумывает каждый пункт договора. Скоропалительные решения не принимаются.	Неоднократно все перепроверяют перед принятием решения. Достаточно долгий процесс ведения переговоров перед подписанием.	Любят досконально изучать все аспекты и последствия поступающих предложений, поэтому переговоры с ними проходят в значительно более медленном темпе.	Для того, чтобы принять решения, всегда нужно немного больше времени, чем американцам, но меньше, чем представителям Азии.

Анализируя таблицу 1, можно сделать вывод о том, что черты ведение переговоров Азии и Европы имеют некие особенности и различия. Предоставление визитной карточки считается вежливым тоном или обязательным предоставлением в обеих частях света. Ведение переговоров носит скрупулезный, обдуманный характер во всех рассматриваемых странах (Япония, Китай, Индия, Великобритания, Франция, Германия), а вот в способах обращения имеют существенные различия. Это связано с ключевыми приставками слов, которые добавляются при обращении к фамилии и имени.

В Великобритании мало уделяют времени подготовке к переговорам, когда, напротив, во Франции и Германии — этот этап занимает важное место. В рассмотренных странах Азии всегда принято внимательно изучить предполагаемого партнера, заранее договариваться о деловой встрече.

В Индии, в Великобритании и Японии не принято сразу преступать к обсуждению деталей договора, предпочитают начинать разговор с житейских проблем.

Для всех рассматриваемых стран большое внимание уделяется внешнему виду на первой деловой встрече, но в Индии, Германии на последующие встречи не будет дурным тоном, если вы придете в менее официальной одежде.

В переговорном процессе японцы, индийцы, германцы ведут себя сдержанно, идут на уступки, обсуждают все детали, когда китайцы и французы могут повести себя не сдержанно.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены основные культурные ценности разных стран, которые следует учитывать при деловых переговорах. В заключении хочется отметить, что бизнесменам при подготовке к пе-

переговорам следует уделять большое внимание особенно странам разных стран. Халатность в этом вопросе может стоить сорвавшейся сделки, либо разорванным отношениям. Так же было выяснено, что группа стран Азии, рассмотренная в данной статье, имеет много общего между собой,

как и Западноевропейская группа стран, это свидетельствует о том, что территориальная близость имеет большое значение, но все-таки культурные ценности в некоторых моментах отличаются.

Литература:

1. Аникина Ю. В. Искусство и особенности ведения деловых переговоров в России и в Китае в политической сфере / Ю. В. Аникина // Научные исследования и разработки молодых ученых. — 2016. — № 9 (1). — С. 85–89.
2. Белозерцева Я. И. Деловой этикет в Китае / Я. И. Белозерцева // Языки. Культуры. Перевод. — 2015. — № 1. — С. 327–333.
3. Гамбарова А. Р. «Китайский» стиль ведения переговоров / А. Р. Гамбарова // Конфликтология. — 2012. — С. 164–170.
4. Искусство переговоров в туристической деятельности. Автор: Рева Н. И., редактор: в авторской редакции. Электронный ресурс: http://abc.vvsu.ru/Books/iskustvo_peregov/page0003.asp
5. Никифоров О. А. Особенности национального характера при ведении предпринимательской деятельности — как аспект деловой культуры / О. А. Никифоров // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — С. 389–397.
6. Переговоры в коммерческой деятельности на английском языке. Авторы: Рева Н. И., Бацкалева Е. Ю., Сапаргалиева Л. И., редактор: В авторской редакции.
7. Плетнев Д. С. Специфика ведения деловых переговоров: Европейцы в Азии / Д. С. Плетнев // Социальная и межкультурная коммуникация в современном мире. — 2015. — С. 168–174.
8. Пронькина А. В., Алещанова И. В. Культурологический анализ национальных стилей ведения деловых переговоров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 11. — С. 586–590. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/86128.htm>

Виды домкратов и их назначение

Старостин Кирилл Васильевич, студент

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

«**Домкрат** (от нидерл. *dommekracht*) — устройство для поднятия различных грузов. Принципиальным отличием домкрата от других подъёмных механизмов (лебёдок, кранов и т. д.) является то обстоятельство, что дом-

крат располагается снизу, а не сверху поднимаемого груза, что позволяет обойтись без различных вспомогательных сооружений, цепей и канатов». [1]



Рис. 1. Домкрат механический

Риск прокола колеса есть всегда, даже при поездке на небольшие расстояния. Именно поэтому, домкрат всегда должен входить в аварийный комплект автомобилиста, поскольку без него даже такая простая операция, как замена колеса, может стать непосильной задачей. Домкраты бывают разные по конструкции и по назначению. И непосвященному автомобилисту крайне сложно ориентироваться в этом многообразии. О том, какие основные виды домкратов чаще всего можно встретить на рынке, а также где и в каких ситуациях их лучше использовать, пойдет речь в дальнейшем.

Основные виды и характеристики домкратов:

Сегодня на рынке автомобильных аксессуаров очень часто можно встретить большое количество подъемных устройств — домкратов. Все модели домкратов по типу привода в действие можно разделить на механические, гидравлические и пневматические. Домкраты механического действия являются одними из самых простых и недорогих подъемных устройств. Именно механическими домкратами комплектуются практически все легковые автомобили. Принцип их действия основан на приложении механических усилий по перемещению винтовой шпильки или специального механизма с фиксатором обратного хода. Все механические домкраты по способу действия подразделяются на ромбические (пантографные), винтовые и реечные домкраты. У каждого из них имеются свои характерные преимущества и недостатки, позволяющие применять их в тех или иных ситуациях. Самые простые — домкраты винтового типа. С помощью

такого домкрата можно приподнять автомобиль массой до 2-х тонн. Конструктивно, он представляет собой подвижную шпильку с резьбовой насечкой, которая перемещается относительно упора. За счет ее выкручивания по резьбе происходит подъем автомобиля. Такая конструкция является самой простой, но не лишенной определенных недостатков. Высота подъема таким домкратом не превышает 200–300 мм. Это вполне достаточно лишь для замены колеса. Однако, даже для подъема кузова автомобиля на небольшую высоту, владельцу придется затратить значительные усилия. Это и является главным недостатком винтовых домкратов.

Другой вид механического домкрата — ромбический или пантографного типа. Это, пожалуй, наиболее распространенный вид домкратов. Принцип его действия основан на вращении резьбовой шпильки, которая смыкает подъемную часть. В результате, опора движется вверх и автомобиль приподнимается. Такой домкрат производительным назвать нельзя. Он предназначен только лишь для подъема автомобиля, которому необходимо сменить поврежденное колесо. Высота подъема ромбическим домкратом обычно не превышает 400 мм. Максимальная нагрузка 1,5 тонны, хотя в настоящее время на рынке можно встретить модели ромбических домкратов, рассчитанных на нагрузку до 2–2,5 тонн. Главным достоинством домкратов ромбического типа является их относительная легкость, компактность и простота использования. Эти качества позволяют перевозить домкрат в дополнение к аварийному набору инструментов.



Рис. 2. Ромбический домкрат

Домкраты реечного типа имеют несколько иной принцип действия. От длины их главного элемента — зубчатой рейки, напрямую зависит высота подъема кузова. Такой домкрат состоит из рейки, упоров и подъемного механизма, который перемещается непосредственно по рейке. Главным достоинством такого домкрата является возможность достаточно легко поставить упор под кузов в случае, если автомобиль глубоко застрял в снегу, грязи или провалился колесом в яму. Установить любой другой домкрат в этой си-

туации практически невозможно, поскольку расстояние между землей и кузовом автомобиля в этом случае слишком малое. Именно поэтому, многие владельцы внедорожников обязательно комплектуют свои автомобили мощными реечными домкратами. Вместе с тем, они имеют один существенный недостаток. Автомобиль, установленный на реечный домкрат крайне неустойчив. Поэтому, при постановке автомобиля на реечный домкрат необходимо быть очень осторожным.

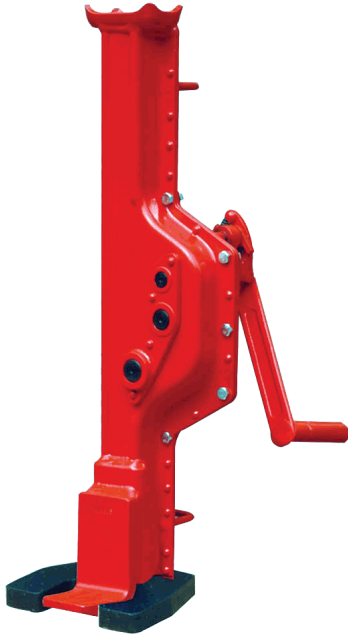


Рис. 3. Домкрат реечный

Если вес вашего автомобиля превышает 1,5–2 тонны, рекомендуется использовать домкрат гидравлического типа. Принцип действия такого подъемного устройства заключается в следующем. В рабочую полость домкрата вручную или при помощи электронасоса накачивается специальная жидкость, которая вытесняет шток. В результате, автомобиль постепенно поднимается. Обратному оттоку жидкости препятствует клапан. По своей конструкции гидравлические домкраты бывают переносные и профессиональные

(подкатные). За свою форму, переносные домкраты также называют бутылочными. Гидравлические домкраты требуют гораздо меньше времени и усилий, необходимых для подъема оси автомобиля на необходимую высоту. Подкатные домкраты целесообразнее использовать на твердом и ровном покрытии. Обычно их используют на СТО и центрах шиномонтажа. Главными недостатками всех гидравлических домкратов являются их большая масса и относительно высокая стоимость. Впрочем, все это компенсируется их производительностью и удобством в эксплуатации.

Еще один вид подъемных устройств — пневматические. Они представляют собой мягкий воздушный резервуар, в который под давлением нагнетается воздух. Основные достоинства пневмодомкратов — это возможность установки не только в усиленных точках подъема, а практически в любом месте под днищем автомобиля. Также для приведения устройства в действие нет необходимости затрачивать физические усилия. Достаточно подключить пневмодомкрат к компрессору или даже к выхлопной трубе автомобиля. При помощи этого устройства можно не только произвести замену колеса, но и выволить автомобиль из грязи или сугробов. Домкрат пневматического типа обладает небольшим весом и не займет в багажнике слишком много места. Вместе с тем, срок службы пневмодомкрата относительно невысок. Его можно легко повредить, случайно зацепив за острые или выступающие элементы под днищем автомобиля. При работе с ним следует соблюдать повышенные меры безопасности: категорически запрещается влезать под автомобиль, стоящий без упоров.



Рис. 4. Домкрат пневматический

«Наибольшую популярность получили винтовые и гидравлические домкраты в виду своей компактности. Нужно сказать, что гидравлические домкраты имеют преимущество над винтовыми в силу того, что они быстрее поднимают автомобиль и опускают его, а также требуют значительно меньших усилий, в этой связи в шиномонтажах используют гидравлические домкраты. Автомобиль с завода комплек-

туется домкратом отвечающим характеристикам конкретного авто, грузоподъемность и высота подъема. Домкрат необходим для поднятия автомобиля и последующей замены колеса. Если автомобиль загружен, то нужно перед поднятием его разгрузить и освободить от пассажиров». [2]

При правильном выборе этот инструмент непременно станет вашим помощником в трудной ситуации на дороге.

Литература:

1. [//wikipedia.org">https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D0%BC%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82 // wikipedia.org](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%BE%D0%BC%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%82). URL: (дата обращения: 30.12.2016).
2. [//ABK">http://avkip.ru/domkrat-zachem-on-nuzhen-i-kak-yego-ustanovit // ABK](http://avkip.ru/domkrat-zachem-on-nuzhen-i-kak-yego-ustanovit). URL: (дата обращения: 30.12.2016).

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

Международный научный журнал
Выходит еженедельно

№ 30 (134) / 2016

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметов И. Г.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Куташов В. А.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Абдрасилов Т. К.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Жураев Х. О.
Игнатова М. А.
Калдыбай К. К.
Кенесов А. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Курпаяниди К. И.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матвиенко Е. В.
Матроскина Т. В.
Матусевич М. С.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Паридинова Б. Ж.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенцов А. Э.
Сенюшкин Н. С.
Титова Е. И.
Ткаченко И. Г.

Фозилов С. Ф.

Яхина А. С.

Ячинова С. Н.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (*Армения*)
Арошидзе П. Л. (*Грузия*)
Атаев З. В. (*Россия*)
Ахмеденов К. М. (*Казахстан*)
Бидова Б. Б. (*Россия*)
Борисов В. В. (*Украина*)
Велковска Г. Ц. (*Болгария*)
Гайич Т. (*Сербия*)
Данатаров А. (*Туркменистан*)
Данилов А. М. (*Россия*)
Демидов А. А. (*Россия*)
Досманбетова З. Р. (*Казахстан*)
Ешиев А. М. (*Кыргызстан*)
Жолдошев С. Т. (*Кыргызстан*)
Игисинов Н. С. (*Казахстан*)
Кадыров К. Б. (*Узбекистан*)
Кайгородов И. Б. (*Бразилия*)
Каленский А. В. (*Россия*)
Козырева О. А. (*Россия*)
Колпак Е. П. (*Россия*)
Курпаяниди К. И. (*Узбекистан*)
Куташов В. А. (*Россия*)
Лю Цзюань (*Китай*)
Малес Л. В. (*Украина*)
Нагервадзе М. А. (*Грузия*)
Прокопьев Н. Я. (*Россия*)
Прокофьева М. А. (*Казахстан*)
Рахматуллин Р. Ю. (*Россия*)
Ребезов М. Б. (*Россия*)
Сорока Ю. Г. (*Украина*)
Узаков Г. Н. (*Узбекистан*)
Хоналиев Н. Х. (*Таджикистан*)
Хоссейни А. (*Иран*)
Шарипов А. К. (*Казахстан*)

Руководитель редакционного отдела: Кайнова Г. А.

Ответственные редакторы: Осянина Е. И., Вейса Л. Н.

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Бурьянов П. Я., Голубцов М. В., Майер О. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

почтовый: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231;

фактический: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Подписано в печать 11.01.2017. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25